

341.011 74.10

Г 68

• Л.Ю. Гордун

# ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ



Издательство  
«Педагогика»



154 10/10

286696

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ

080587

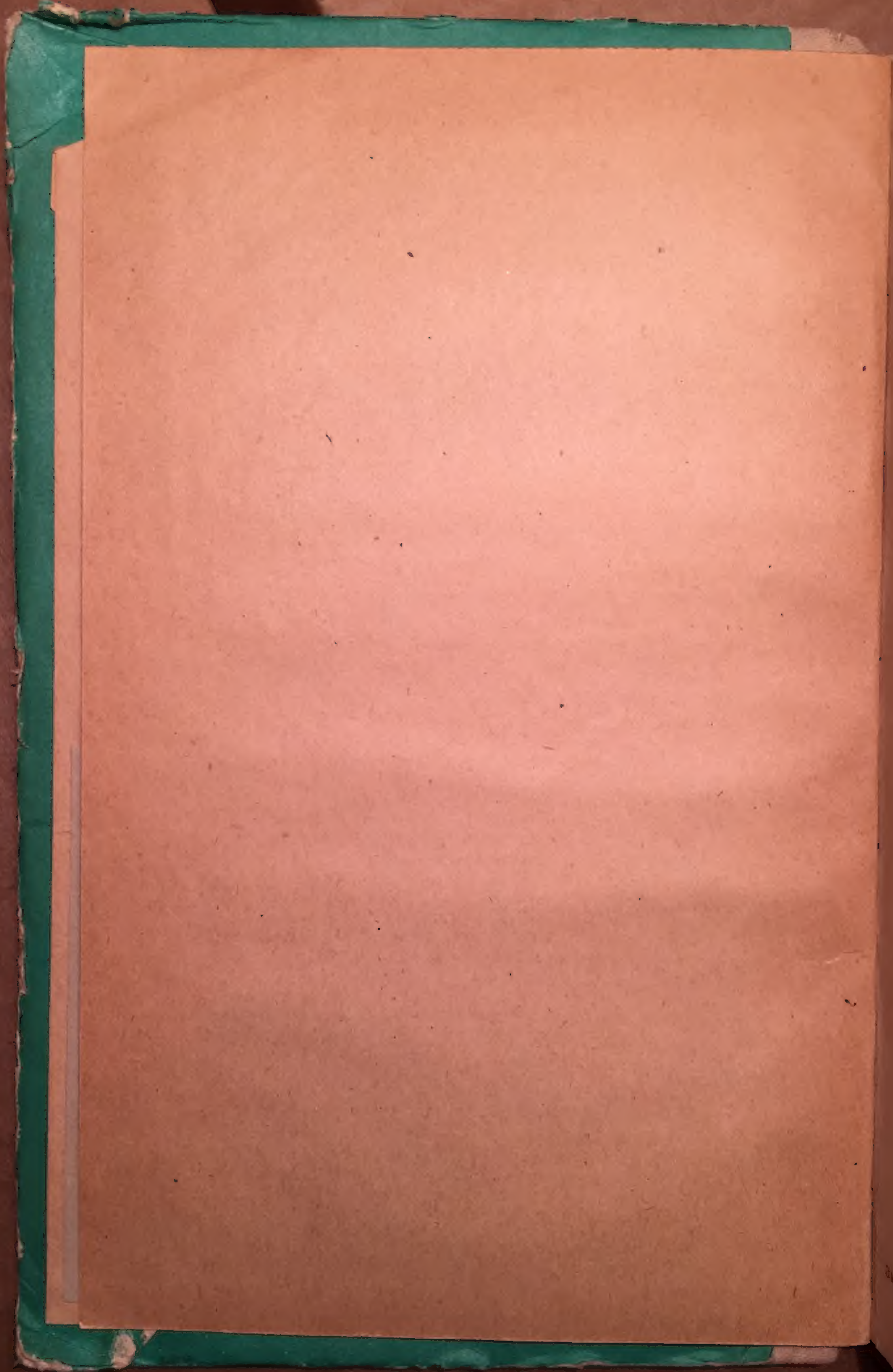
обозначенного здесь срока

12/1	Сотков	50.5	Хейко
6.5	Мен	5	М. Хейко
24	П. Соу	10.6	Попов
10.10	Вар	М.Б.	Хейко
28/12	Хей	9/288	
9/1	Хей	8028	
		12.04.91	
		15.02.93	











Л. Ю. Гордин

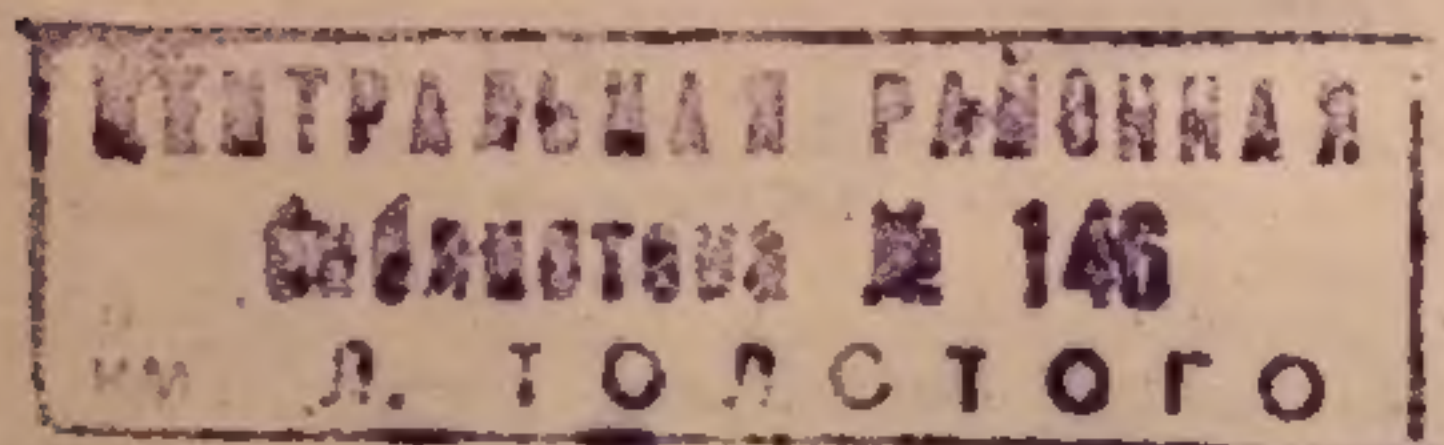
74.101

Г68

ПООЩРЕНИЯ  
И НАКАЗАНИЯ  
В ВОСПИТАНИИ  
ДЕТЕЙ

286696

СПИСОК



Издательство „Педагогика“

Москва — 1971



*Печатается по рекомендации  
Редакционно-издательского совета  
Академии педагогических наук СССР*

Гордин Л. Ю.

Г68 Поощрения и наказания в воспитании детей. М.,  
«Педагогика», 1971.

200 стр.

В монографии освещены теоретические и методические проблемы поощрения и наказания как средств педагогической коррекции, показаны их назначение и место в системе воспитательных воздействий школы и семьи, охарактеризованы основные виды, формы и меры поощрения и наказания.

Книга предназначена для научных работников, преподавателей и студентов педвузов, а также для широкого круга читателей, интересующихся вопросами теории и методики воспитания детей.

6-4-1  
1-71





## Оглавление

Предисловие . . . . .	3
Глава I.	
К истории вопроса . . . . .	5
§ 1. Поощрение и наказание в воззрениях буржуазных педагогов . . . . .	—
§ 2. Проблема поощрения и наказания в истории советской педагогической мысли . . . . .	27
Глава II.	
Теоретические основы методики поощрения и наказания . . . . .	53
§ 1. Характерные черты методики поощрения и наказания . . . . .	54
§ 2. Этическое содержание поощрения и наказания детей . . . . .	81
§ 3. Учет правовых норм при использовании поощрений и наказаний . . . . .	98
Глава III.	
Поощрения и наказания как средства педагогической коррекции . . . . .	121
§ 1. Психолого-педагогический анализ ситуаций поощрения и наказания . . . . .	—
§ 2. Виды и формы поощрения и наказания . . . . .	149
§ 3. Характеристика основных мер поощрения и наказания детей . . . . .	169
Заключение . . . . .	194
Литература . . . . .	195

*Гордин Лев Юльевич*

ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Редактор *Е. Г. Антонова*

Обложка художника *В. Пантелеева*

Технический редактор *О. Н. Семина*

Корректоры *В. С. Антонова* и *В. Н. Рейбекель*

Сдано в набор 28/I 1971 г.      Подписано к печати 1/VII 1971 г.      Типограф.  
бум. № 2    84×108<sup>1</sup>/<sub>32</sub>    Печ. л. 6,25 (10,5)    Уч.-изд. л. 10,99    Тираж 50000 экз.  
АК08610      (Пл. 1971 г. № 1)      Заказ 399.      Цена 54 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Комитета по печати при Совете Министров СССР, Москва, Г-117, Погодинская ул., 8.

Типография № 2 Росглавполиграфпрома, г. Рыбинск, ул. Чкалова, 8.



## Предисловие

Каждый, кому приходится иметь дело с детьми, знает, что с помощью поощрений и наказаний воспитатель добивается дисциплинированного, ответственного поведения ребенка. Но при этом очень важно учитывать, что в воспитании наших детей в школе и семье, как и вообще в советском обществе, «мы имеем в виду дисциплину, построенную не на страхе, не на методах жесткого администрирования, которые лишают людей уверенности, инициативы, порождают перестраховку и нечестность, — указывается в Отчетном докладе ЦК КПСС XXIV съезду Коммунистической партии, — речь идет о дисциплине, построенной на высокой сознательности и ответственности людей». («Правда» от 31 марта 1971 г.).

Могут ли поощрения и наказания быть средствами воспитания именно такой, высокосознательной дисциплины и ответственности? Если могут, то при каких условиях?

В наши дни среди педагогов и широкой общественности бытуют самые разные взгляды на использование поощрений и наказаний в воспитании детей. Одни считают, что надо как можно чаще наказывать и как можно реже поощрять, другие, наоборот, советуют чаще использовать поощрения, наказывать же лишь изредка. Некоторые думают, что следует только поощрять, а наказывать не надо совсем. А есть и такие, кто убежден, что истинное воспитание — это воспитание вообще без каких бы то ни было поощрений и наказаний.

Вполне естествен вопрос: а что говорит об этом педагогическая наука? Множество книг, брошюр и статей, и давным-давно забытых и изданных сравнительно недавно, касающихся этой проблемы, содержат немало тонких наблюдений, глубоких мыслей и обобщений. Однако нетрудно заметить, что и сто, и пятьдесят лет тому назад, и только что изданные работы полны самых противоречивых утверждений — от непомерно расширительного толкования поощрений и наказаний, попыток выдать их за какие-то «универсальные» воспитательные средства до почти полного отрицания их педагогического значения.

Причина такого положения в том, что в нашей педагогической теории нет ясного понимания сущности поощрения и наказания как воспитательных средств. Порой к наказаниям относят лишь порку, воздействие грубым насилием, оскорблением личного достоинства ребенка, а к поощрениям — только награды, подарки, премии. Иногда же, напротив, всякое одобрение считают поощрением, любое осуждение объявляют наказанием. Естественно, наличие таких крайних и взаимоисключающих подходов в теории отрицательно сказывается и на практике использования поощрения и наказания.

На современном состоянии проблемы поощрения и наказания сказались также и исторически складывавшиеся, традиционные взгляды. Этим объясняется, в частности, что в данной книге делается попытка проследить, как происходило становление тех идей в этой области, которые характерны для сегодняшнего дня. Немалую трудность составляет и то обстоятельство, что до сих пор

ей. М.,

проблемы  
ни, пока-  
здействий  
меры по-  
вателей и  
й, интере-



не предпринималось исследований, нацеленных на разграничение различных аспектов поощрения и наказания: психолого-педагогического, этического, правового. Между тем без выяснения специфических особенностей каждого из названных аспектов попытки давать какие-то методические рекомендации по вопросам поощрений и наказаний неизбежно будут страдать теоретической необоснованностью, субъективизмом. Поэтому попытка разработать психолого-педагогическую концепцию поощрения и наказания связывается в этой книге с этическим и правовым аспектами данных категорий.

Автор отдает себе отчет в том, что ряд выдвигаемых в книге положений нуждается в уточнении и экспериментальной проверке, некоторые идеи выражены в гипотетической форме, в отдельных случаях дается лишь постановка тех или иных вопросов. Рассчитывая продолжить исследование сложной проблемы поощрения и наказания, автор надеется, что появление книги будет способствовать известному оживлению интереса к этой запутанной проблеме среди творчески мыслящих педагогов и специалистов различных областей знания, имеющих дело с детьми: психологов, медиков, работников литературы и искусства, юристов и т. д.

Несколько забегаая вперед, следует сказать, что значение поощрения и наказания в системе воспитательных воздействий весьма локально, они не принадлежат к числу воспитательных средств, которые нужны повседневно и на каждом шагу. Вполне возможно, например, в течение дня, а иногда и целой недели работать с классом, не используя поощрений и наказаний. В семье же, где сложились правильные взаимоотношения между взрослыми и детьми, можно обходиться без поощрений и наказаний значительно дольше. Наверное, отсюда и появляется убеждение, что в принципе, в идеале поощрения и наказания не нужны вообще.

Эта распространенная в педагогической теории точка зрения в данной книге оспаривается. Автор рассматривает поощрение и наказание как объективно необходимые в воспитательном процессе средства педагогической коррекции. Ведь в полете космического устройства использование корректировки бывает необходимо тоже только в строго определенные моменты. Какой-то отрезок пути, порой весьма значительный, ракета пролетает без коррекции. Однако едва ли на этом основании конструкторы отпавят ее в полет, не снабдив корректирующими средствами.

Будучи в целом незначительными «детальями» многосложного воспитательного «механизма», поощрения и наказания в определенных ситуациях приобретают решающее значение. Вместе с тем трудно нанести больший урон делу воспитания, чем неразумным, педагогически неграмотным их применением. Если эта книга поможет читателю разобраться в практической логике поощрения и наказания, в методике и «технике» использования их в школе и семье, автор будет считать свою основную задачу выполненной.

Автор выражает признательность Н. И. Болдыреву, А. Ю. Гордину, А. А. Гусеву, А. А. Дегтярь, И. С. Долинской, Ф. Ф. Королеву, В. М. Коротову, Б. Т. Лихачеву и П. В. Рудневу, чьи замечания и пожелания при ознакомлении с рукописью книги способствовали ее доработке и усовершенствованию.

Для того  
следить истор  
питании дете  
потребуется  
вание.

Задача,  
но скромнее:  
ные ее моме  
жение вещей.

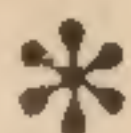
§

Суровыми  
Руси. «Казни  
старость тво  
бия младенца  
здрав будет. Т  
от смерти. Дш  
Не случайно  
ских» традици  
физических в  
Своеобрази  
вековой школе  
вать розгу, пр

находим в «Р  
дательная и о

1 Цит. по к  
1895, стр. 77.  
2 «Ах, моя  
тому же источн





## К истории вопроса

Для того чтобы последовательно, шаг за шагом проследить историю проблемы поощрения и наказания в воспитании детей на протяжении хотя бы последних ста лет, потребуется не одно историко-педагогическое исследование.

Задача, которую мы ставим перед собой, значительно скромнее: взять из этой истории лишь наиболее типичные ее моменты, помогающие понять современное положение вещей.

### § 1. Поощрение и наказание в воззрениях буржуазных педагогов

Суровыми были обычаи воспитания в средневековой Руси. «Казни сына своего от юности его и покоит ты на старость твою, — поучал «Домострой». — Не ослабляй бия младенца: аще бо жезлом биеша его, не умрет, но здрав будет. Ты бо, бия его по телу, душу его избавляеши от смерти. Дщерь ли имаши, положи на ню грозу свою»<sup>1</sup>. Не случайно до сих пор представление о «домостроевских» традициях в воспитании связывается с применением физических наказаний.

Своеобразное переложение традиции немецкой средневековой школы, где выпоротый ученик должен был целовать розгу, приговаривая:

„Ach, du meine liebe Ruthe,  
Du thust mir viel Gutel“<sup>2</sup>,

находим в «Русской азбуке» 1679 г. Нравственно-побудительная и очищающая сила битья во всех возможных

<sup>1</sup> Цит. по кн.: А. Н. Мальцев. Основания педагогики, Спб., 1895, стр. 77.

<sup>2</sup> «Ах, моя любимая розга, ты ведешь меня к добру» (цит. по тому же источнику).



видах и формах здесь была воснета с доступной тому су-  
равому времени поэтичностью.

Розга ум вострит, память возбуждает  
И волю злую в благу прелагает.  
Учит господу богу ся молити  
И рано в церковь на службу ходити.  
Бич возбраняет скверно глаголати  
И дел лукавых юным содевати.  
Жезл ленивые к делу побуждает,  
Родших слушати во всем научает.  
Целуйте розгу, бич и жезл лобзайте:  
Та суть безвинна, тех не проклиняйте,  
И рук, якже вам язвы налагают,  
Ибо не зла вам, но добра желают<sup>3</sup>.

Слепое рабское повиновение — вот высшая цель сред-  
невековой школы и ее главного воспитательного орудия —  
телесных наказаний. Для буржуазной школы, шедшей сй  
на смену, этого арсенала было уже недостаточно. В капи-  
талистическом обществе, где все строится на власти до-  
нежного мешка, на основе «свободной» купли-продажи,  
стимулы повиновения должны были стать более тонкими  
и гибкими. Это нашло свое проявление, в частности, в  
известном видоизменении системы наказаний в буржуаз-  
ной школе и в дополнении ее своего рода уравнивающи-  
вающим началом — развитой системой поощрений. Педа-  
гогика палки в чистом виде сменяется педагогикой «кну-  
та и пряника».

Известный русский педагог и психолог конца прошло-  
го — начала нынешнего века П. Ф. Каптерев в книге  
«О страхе и мужестве в первоначальном воспитании»  
приводил любопытную «статистику» одного швабского  
учителя, жившего в XVIII веке: на протяжении полувес-  
ка своей нелегкой службы он ежедневно раздавал около  
двухсот разнообразных ударов и примерно лишь раз в не-  
делю заставлял одного из мальчиков держать розгу над  
головой. Для буржуазной школы типична тенденция из-  
менить это соотношение в сторону преобладания «розги  
над головой». Это находило (и ныне находит) свое выра-  
жение в многочисленных попытках декретировать запрет  
физических наказаний или, по крайней мере, ввести их  
использование в строго регламентированные рамки.

<sup>3</sup> Цит. по кн.: П. Ф. Каптерев. О страхе и мужестве в пер-  
воначальном воспитании, Спб., 1901, стр. 7.



В России, например, еще учрежденная в 1782 г. комиссия народных училищ издала сборник школьных правил под названием «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи», где прямо указывалось, что запрещаются вообще все телесные наказания, какого бы рода они ни были. Однако идеи этого «Руководства», безусловно для того времени прогрессивные, были бесконечно далеки от школьной практики, где о руководствах зачастую не слыхивали и по-прежнему, по старинке пороли и секли детей. В 1804 г. в уставе училищ, подведомственных университетам, были вновь подтверждены правила, запрещающие телесные наказания школьников. А в 1820 г. физические наказания в школах были вновь официально разрешены, что нашло отражение и в общем уставе училищ и гимназий, утвержденном Николаем I в 1828 г.

Полемика между Н. И. Пироговым, отстаивавшим необходимость строгой регламентации физических наказаний и использования их лишь в «особо необходимых» случаях, и Н. А. Добролюбовым, гневно высмеявшим попытку ввести порку в рамки педагогического «приличия», была отражением широкой борьбы в общественном мнении России накануне буржуазных реформ. В опубликованном вскоре, уже после отмены крепостного права, проекте устава общеобразовательных школ (1862 г.) снова выдвигалось требование безусловного запрещения физических наказаний. Однако фактически они довольно широко использовались и значительно позднее.

В школах США, несмотря на то что физические наказания законодательством большинства штатов запрещены, и поныне довольно широко применяется традиционное наказание — удары линейкой по ладони. Об этих наказаниях упоминал еще 70 лет тому назад П. И. Попов<sup>4</sup>, на использование телесных наказаний указывает и исследовательница современной американской школы З. А. Малькова<sup>5</sup>. Весьма характерны также приводимые З. А. Мальковой данные о том, что за последние годы в США имели место забастовки учителей, одним из важных

<sup>4</sup> П. И. Попов. Семейное воспитание у севе́роамериканцев. Под ред. П. Ф. Каптерева, Спб., 1901, стр. 22.

<sup>5</sup> З. А. Малькова. Современная школа США, М., «Педагогика», 1971, стр. 347.



требовании которых было ...восстановление официального права использования физических наказаний.

В ФРГ физические наказания в школах, особенно культивировавшиеся в Германии в годы фашистской диктатуры, были в 50-х годах отменены. Однако многие педагоги там по-прежнему жестоко избивают школьников. Современный немецкий писатель Т. Валентин, после второй мировой войны 15 лет проработавший в школе в Западной Германии, воспроизводит ужасающие картины циничной кулачной расправы учителей над школьниками, проявляющими хоть малейшее свободомыслие<sup>6</sup>.

Когда несколько лет тому назад в парламент Швеции был внесен законопроект об отмене в школах физических наказаний, он вызвал в стране бурные дискуссии и в конечном счете стал называться «Указом о воспитании без наказаний»<sup>7</sup>. Это весьма характерно, ибо, с точки зрения буржуазной педагогики, если над школьником не нависает угроза розги, он чувствует себя вообще безнаказанным. В Англии же и по сей день физические наказания официально не отменены. Здесь местное школьное руководство по закону имеет право налагать телесные наказания, а министерство внутренних дел рассылает инструкции о том, как это надо делать. Палка должна быть длиной 91,4 см и толщиной 8—10 мм. Мальчика без штанов и с поднятой рубашкой бить нельзя<sup>8</sup>.

Наряду с постепенно отходящими на задний план, но не снимаемыми вовсе с вооружения физическими наказаниями, буржуазная школа унаследовала от старой школы и разного рода «мягкокарательные» меры, унижающие личное достоинство ребенка. «С ослаблением страха телесных наказаний, — писал П. Ф. Каптерев, — вследствие постепенного изгнания последних, многие признавали совершенно необходимым возбуждать в детях страх более тонкий и деликатный — страх духовных страданий, страх мучений уязвленного самолюбия, неудовлетворенного честолюбия и тщеславия, мук соперничества, борьбы, поражений. В школах были введены, с одной стороны, це-

<sup>6</sup> Т. Валентин. Без наставника. Пер. с нем. М., «Молодая гвардия», 1969, стр. 216—217, 242—243 и др.

<sup>7</sup> По данным ТАСС, опубликованным в «Московском комсомольце» от 18 августа 1968 г.

<sup>8</sup> По данным ТАСС, опубликованным в «Правде» от 14 сентября 1967 г.



ный ряд позорящих наказаний, задевающих самолюбие, а с другой — множество наград...

Позорящие наказания были довольно разнообразны и состояли в лишении какой-либо части костюма (например, передника в женских школах), в костюме другого цвета, более грубом, чем обыкновенный, в ослиных масках, дурацких колпаках, в надписании совершенного проступка на костюме и вождении виновного по всей школе, в сажании за последнюю парту или стол, в постановке дурных отметок, в записывании в черную книгу, в нетрудных работах по школе взамен служителей или служительниц и т. п.»<sup>9</sup>.

Широко известен приводившийся Л. Н. Толстым пример (на который позднее ссылалась Н. К. Крупская), когда мальчику, совершившему кражу, надевали на шею надпись «Вор» и водили его по улице на посмешище окружающим. Грубая бесчеловечность подобных наказаний была слишком очевидной, и постепенно им на смену приходят более утонченные меры уязвления личного достоинства. Это в свое время отмечала Е. И. Конради, русская писательница и педагог, жившая во второй половине прошлого века<sup>10</sup>.

Она приводила примеры весьма просвещенных семей, где наказание осуществлялось путем вежливого, но выматывающего душу длительного отчитывания, после которого следовала опала, продолжавшаяся несколько дней и состоявшая в том, что с провинившимся обращались на «вы». За кусание губ здесь надевали не ослиную, а вполне благопристойную маску, изображавшую распухшие губы, за грызение ногтей приказывали одеть перчатки. В школах, использовавших подобные меры наказания, провинившихся ставили в первую пару, читали по поводу их проступков в классах длинные нравоучения и т. п.

«Все те вредные последствия, которые справедливо ставятся в укор традиционной системе наказаний, вполне возможны и без содействия розог, дурацких колпаков, темных карцеров и т. п., — писала Е. И. Конради в главном своем педагогическом труде «Исповедь матери». — Вы можете столь же успешно оскорбить человеческое

<sup>9</sup> П. Ф. Каптерев. О страхе и мужестве в первоначальном воспитании, стр. 8.

<sup>10</sup> См.: Е. И. Конради. Сочинения, в двух томах, т. I. Под ред. М. А. Антоновича, Спб., 1899—1900.



достоинство в ребенке благопристойным и строго взвешенным словом, без малейшего повышения в голосе, как и оплеухой, данною сгоряча. Одурачивающая методичность мягкокарательных мер, зарядившая, как осенний дождь, мелкими, точно сквозь сито, но непрерывно брызжащими каплями и, как осенний дождь, пронизывающими все существо человека, может пронять не хуже розог и создавать тихих, обезличенных и лишенных всякой инициативы людей, каких и розге не всегда удавалось создать»<sup>11</sup>.

Одно из типичных противоречий воспитания в буржуазном обществе состоит в том, что, стремясь к побуждению личной инициативы ученика, школа в то же время на каждом шагу подавляет и глушит эту инициативу. «Все современное воспитание, — с горечью писал Я. Корчак, — направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований и намерений»<sup>12</sup>.

Система поощрений, или, как их тогда было принято называть, наград, получившая необычайно широкое распространение в школах ряда европейских стран и в США еще в прошлом веке, призвана была помочь подрастающей элите буржуазного общества выделиться из общей массы, воспитать в будущих хозяевах жизни инициативу и умение побеждать в конкурентной борьбе. «Поощрения, награды в буржуазной школе проникнуты индивидуализмом, — справедливо отмечал Э. И. Монозон. — Они исходят из стремления противопоставить отдельных учащихся коллективу и основаны на взаимной конкуренции и соперничестве учащихся»<sup>13</sup>.

Поощрения, основанные на раздувании честолюбия и корыстолюбия, в особенности свойственны американскому и французскому воспитанию. «Общая тенденция американского воспитания, — писал, например, американский педагог Д. Каунтс еще в конце 20-х годов, — поощрение индивида в отношении своих собственных

<sup>11</sup> Е. И. Корчаки. Сочинения, в двух томах, т. I, стр. 118.

<sup>12</sup> Я. Корчак. Избранные педагогические произведения. Под ред. М. Ф. Шабаевой, «Просвещение», М., 1966, стр. 18.

<sup>13</sup> Э. И. Монозон. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся, Изд-во АПН РСФСР, М.—Л., 1947, стр. 171.



интересов, противопоставив их интересам его ближних»<sup>14</sup>. Поощрение, по мнению Каунтса и многих современных американских педагогов, наилучшим образом способствует проведению в жизнь важнейшего принципа школы США — принципа индивидуального успеха.

Необычайно широкое распространение многообразных индивидуальных наград во Франции отмечали в свое время П. Ф. Каптерев, супруги И. и Л. Деникер, переоценку роли поощрения во французской школе неоднократно критиковала Н. К. Крупская. На это указывается и в недавно вышедшей книге о современной французской школе Б. Л. Вульфсона. В уже цитировавшейся нами книге П. Ф. Каптерева перечисляются такие меры поощрения, как «почетные грамоты для добродетельных школьников и школьниц, первые места в классах и других школьных помещениях, похвальные листы, записывание фамилий на мраморные доски, бантики в женских школах, ордена или что-то вроде их в мужских, назначение на почетные школьные должности старших, цензоров и пр. Самолюбие детей, честолюбие, тщеславие улавливались на каждом шагу и возбуждались»<sup>15</sup>. Б. Л. Вульфсон отмечает, что конкурсный характер обучения в современной школе Франции порождает «дух нездорового соперничества и конкуренции между учащимися и создает крайне напряженную обстановку, жертвами которой оказываются так или иначе почти все лица»<sup>16</sup>.

Таким образом, поощрения в буржуазной школе были призваны не просто уравновесить систему наказаний. Вместе с наказаниями во всех их формах поощрения способствуют проведению в жизнь школы испытанного принципа эксплуататоров — «разделяй и властвуй», делению детей на «любимчиков» и «панпек», с одной стороны, «злонравных» и «испорченных» — с другой. Исходя из выбора методов и средств воспитания из так называемой «природы ребенка», из якобы наследуемых детьми данных умственной одаренности и моральной полноценности

<sup>14</sup> Д. Каунтс. Теория воспитания в Америке. Пер. с англ. Под. ред. и с предисл. А. Пипкевича, Госучпедгиз. М.—Л., 1931, стр. 41.

<sup>15</sup> П. Ф. Каптерев. О страхе и мужестве в первоначальном воспитании, стр. 9.

<sup>16</sup> Б. Вульфсон. Школа современной Франции, «Педагогика», М., 1970, стр. 130.



(или, напротив, дефективности), буржуазная педагогика утверждала и продолжает утверждать, что «природа» одних детей наилучшим образом реагирует на поощрения, других — на наказания. «Многие дети, — утверждал, к примеру, один из «умеренных» либералов в немецкой педагогике П. Гюссфельд, — сделаны из грубой материи и полны неприличия: для них своевременное наказание так же благотворительно и необходимо, как обильный дождь для сухого поля»<sup>17</sup>.

На классовую подоплеку подобных рассуждений неоднократно указывала Н. К. Крупская. С. Т. Шацкий, связывая проблему наказания и поощрения в учении с неуспеваемостью и второгодничеством, писал: «Старая школа... боролась с неуспеваемостью путем применения наказаний, лишения свободы передвижения, пищи, угроз изгнания из школы, путем поощрения, соперничества, конкуренции, раздачи наград и системы отметок за поведение, внимание, прилежание и успехи. Но в то же время старая школа не могла не знать, вернее, великолепно знала, что на неуспеваемость учеников имеют огромное влияние материальные и бытовые условия жизни детей. Поэтому ясно, какое большое значение имели педагогические меры наказания, поощрения и второгодничество в проведении классового отбора элементов, опасных для буржуазного общества»<sup>18</sup>. В современной буржуазной школе способы классовой селекции стали более тонкими, в частности проблема второгодничества во многих капиталистических странах «решена» за счет так называемого дифференцированного обучения и перевода в следующий класс неуспевающих учеников, но суть этого явления осталась той же, как и несколько десятилетий тому назад.

Буржуазная школа за последние десятилетия стремится шире привлекать к решению вопросов наказания и поощрения органы ученического самоуправления. Самоуправление в буржуазной школе с самого начала выступало как средство, помогавшее педагогам старые «требования послушания, репрессии, службы перевести на язык

<sup>17</sup> Цит. по кн.: В. Мюнх. Будущая школа. Утопии, идеалы, возможности. Пер. с нем., М., 1906, стр. 90.

<sup>18</sup> С. Т. Шацкий. Педагогические сочинения, т. 4, «Просвещение», М., 1965, стр. 136—137.



свободы и воли»<sup>19</sup>, делая это так, чтобы существо самих требований оставалось прежним, а учащиеся чувствовали себя «свободными», по образной формуле: «Чем лучше выдрессирован ученик, тем больше вероятия, что из него выйдет свободный человек»<sup>20</sup>. Содержание понятия «свободный» П. Мендусс пояснял так: «человек с инициативой». Так, например, в современных английских платных частных школах-интернатах (паблик-скулз) правом налагать на младших воспитанников наказания, в том числе физические, пользуются префекты (старшие воспитанники, избираемые для несения полицейских обязанностей в школе)<sup>21</sup>. Маленький джентльмен, получая время от времени очередную порцию такой «дрессировки», может мечтать о том, что через несколько лет он не только станет «свободным» от этого наказания, но и обретет «почетное» право налагать его на других.

В буржуазной педагогике не раз предпринимались попытки провести грани, отделяющие педагогические представления о наказании и поощрении от правовых. «Награждение, с точки зрения педагогики, не есть воздаяние за заслуги»<sup>22</sup>. «Наказание педагогическое не есть средство устрашения. Воспитание не может избрать одного воспитанника для того, чтобы на его примере учить других»<sup>23</sup>. «Главная цель юридических наказаний — возмездие (или воздаяние), а главная цель педагогических наказаний — исправление»<sup>24</sup>. Подобных высказываний из старых пособий и учебников педагогики можно привести немало. Но они были призваны играть роль лишь деклараций, никак не подтверждавшихся практикой. В условиях воспитания в буржуазном обществе поощрения и наказания никогда не были и не могли быть не чем иным, как средствами «устрашения», «воздаяния», «кары», «платы за услуги» и т. п.

<sup>19</sup> Ф. Ферстер. Школа и характер, М., 1910, стр. 101.

<sup>20</sup> П. Мендусс. От дрессировки к воспитанию. Пер. с франц. изд-во «Школа и жизнь», Пг., 1918, стр. 89.

<sup>21</sup> См.: И. Б. Марциковский. Английские паблик-скулз (привилегированные школы интернатного типа), изд-во «Фан», Ташкент, 1966, стр. 114.

<sup>22</sup> В. И. Фармаковский. Методика школьной дисциплины, изд. 5-е, Одесса, 1913, стр. 83.

<sup>23</sup> Там же, стр. 92.

<sup>24</sup> М. А. Олесницкий. Полный курс педагогики, изд. 2-е. Киев, 1895, стр. 322.



На практике в старой школе типично правовой подход обнаруживался прежде всего в решении проблемы наказаний. «Традиционное, господствующее на практике воззрение считает, — писал стоявший на демократических позициях А. Н. Острогорский, — что в этих случаях (в случаях нарушения школьной дисциплины. — Л. Г.) каждая вина виновата, что разговоры тут излишни, а поэтому карает каждого провинившегося и только варьирует наказания от выговора до высших степеней их, доступных школе»<sup>25</sup>. Отражением правового подхода к проблеме наказания является и типичная для буржуазной школы строгая регламентация мер наказания, их своеобразный кодекс, получивший в нашей педагогической литературе название «шкалы» наказаний. Суть этого явления — в игнорировании личности провинившегося ученика, обстоятельств и причин совершения им того или иного проступка, характера взаимоотношений между педагогами и учащимися, в установлении лишь формальной зависимости меры наказания от «тяжести» проступка, по логике: проступок — наказание. Та же логика, по сути дела, имеет место и при подходе к поощрению, награде. Награждаемыми, заслужившими первые места в условиях буржуазной школы зачастую оказываются ученики, натасканные домашними репетиторами, а также те, кто проявляет верноподданнические чувства и благонадежный образ мыслей (те, кого школьники называют «ябедами», «подлизами», «маменькиными сынками» и т. п.).

Таким образом, пытаюсь в теории отграничить педагогическую логику поощрения и наказания от правовой, на практике буржуазная школа стремилась как раз к тому, чтобы с помощью системы поощрений и наказаний воспитать в учащихся представление о нравственной ценности и незыблемости правовых норм классового общества. Одним из характерных проявлений этого были получившие в начале века широкое распространение в школах Западной Европы и России школьные суды. Будучи типичной формой самоуправления в буржуазной школе, школьные суды, наделяя определенную часть школьников (обычно привилегированную верхушку старшеклас-сников) правом «качать» провинившихся, копировали судопроизводство классового общества с его показной «де-

<sup>25</sup> А. Н. Острогорский. Педагогические экскурсы в область литературы, М., 1897, стр. 282.



мократической законностью», на деле верно служившей интересам денежного мешка. В числе прочих аргументов сторонников школьных судов было соображение о том, что эти суды воспитывают в учащих уважение к нормам права. Н. К. Крупская, давшая в своих дореволюционных педагогических статьях всестороннюю критику буржуазной школы, и в частности ученического самоуправления в ней, не раз указывала на шаткость этого аргумента. В осторожной форме, обусловленной жесткой цензурой, Надежда Константиновна давала понять читателю, что правовые нормы буржуазного мира ничего общего не имеют с подлинной демократией и справедливостью, школьные же суды способны лишь сеять рознь между учащимися. «Уважение к правовым нормам — вещь весьма условная,— писала она еще в 1910 г. в статье о школьных судах, — правовая норма правовой норме рознь, а поддержание школьной дисциплины путем детских судов, может быть, и удобно для учителя, но полезно ли это для детей?»<sup>26</sup>.

Стремление воспитать учащихся с помощью поощрений и наказаний в духе законности в буржуазной школе прекрасно уживается с массовыми проявлениями беззакония, с нарушением на каждом шагу элементарных норм права. Именно бесчинства многих педагогов в школах Киевского округа, издевательства над детьми и зверское обращение с ними при использовании физических наказаний побудили Н. И. Пирогова, бывшего в конце 50-х годов прошлого века попечителем этого округа по учебным заведениям, выступить с предложениями о строгой регламентации телесных наказаний школьников. Примерно к этому времени относятся воспоминания о годах, проведенных в пансионе, В. Д. Сиповского, автора ряда интересных педагогических статей, появившихся в печати в конце прошлого века. Он рассказывал о том, что в пансионе, где он воспитывался в предреформенные годы, начальник, добродушный как будто старичок, еженедельно порол добрую половину воспитанников<sup>27</sup>.

Нарушение элементарных норм права характерно и для школ передовых капиталистических стран, причем

<sup>26</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. I, Изд-во АПН РСФСР, М., 1959, стр. 134.

<sup>27</sup> В. Д. Сиповский. К вопросу о школьной дисциплине, Спб., 1891, стр. 21—22.



в сравнительно недавнее время. С. Г. Шацкий, посетивший ряд образцовых школ за рубежом накануне первой мировой войны, был поражен повсеместно применявшимися в них грубыми физическими наказаниями, порой — просто расправами над школьниками. Вот что он рассказывал о шведской школе-интернате, которой руководил граф Морнер, гордившийся порядком в своей школе и «добрыми» отношениями со своими воспитанниками.

«Ученики должны: в половине десятого — не разговаривать громко, без четверти десять — ложиться в постель и в десять часов — абсолютная тишина. Граф входит в комнату после десяти часов: молодежь не спит еще, смеется, шутит. При его появлении разговор и смех прекратились. Граф вынимает часы:

— Что вы должны делать?

— Спать.

— Что вы делаете?

— Разговариваем...

— Значит, вы забыли наши правила. Я вам напомню. Встать! №1 — ко мне (раз, раз, раз — по щекам), № 2, 3, 4 — и так в пять минут капитан перебрал всех. «До свидания!» — и ушел.

— Вы думаете, — говорит мне граф, — они по моему уходу сказали: «Вот какой мерзавец»? Никогда. Я уверен, все сказали: «Вот молодец, у него не забалуешься...»<sup>28</sup>.

Как уже говорилось выше, не составляют исключения подобные факты и в современной школе многих капиталистических государств, хотя бы физические наказания официально в них были запрещены. В упоминавшейся уже нами книге Т. Валентина «Без наставника», в основу которой положены реальные факты жизни школы ФРГ, рассказывается, как учитель Шварц жестоко избив ученика Рулля, с ухмылкой сообщил ему, что бить учеников запрещается. Пусть Руллер, если посмеет, попробует донести на него, Шварца<sup>29</sup>. Несколько позднее того же Рулля, избитого уже директором гимназии, исключают на заседании педагогического совета. Парню и в голову не приходит пожаловаться на незаконные побои<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> С. Т. Шацкий. Педагогические сочинения, т. 2, «Просвещение», М., 1964, стр. 402.

<sup>29</sup> Т. Валентин. Без наставника, «Молодая гвардия», М., 1969, стр. 216.

<sup>30</sup> Там же, стр. 269 и далее.



В конечном счете система наказаний и поощрений в буржуазной школе действительно дает возможность учащимся познать на собственном опыте, что такое «законность» в капиталистическом мире.

Каковы наиболее типичные подходы буржуазных педагогов к проблеме поощрения и наказания?

Одно из наиболее развитых в буржуазной педагогике направлений разработки этой проблемы ведет свое начало от известного немецкого педагога И. Ф. Гербарта. Рассматривая поощрение и наказание как средства дисциплинирования школьников, И. Ф. Гербарт и его многочисленные последователи выносили задачу дисциплинирования «за скобки» воспитательного процесса в собственном смысле слова. Воспитание, по мнению гербартианцев, должно быть направлено на передачу молодому поколению определенных нравственных идеалов. Однако для того, чтобы ребенок мог эти идеалы воспринимать, его надо прежде всего известным образом дисциплинировать, ввести в круг элементарных норм и правил поведения. Это задача не собственно воспитания, а, как говорил И. Ф. Гербарт, «управления», являющегося «первым необходимым средством, когда невоспитанные дети творят бесчинства»<sup>31</sup>, и осуществляемого главным образом с помощью системы наказаний и поощрений. Управление, указывал И. Ф. Гербарт, «насколько возможно ...следует соединить с нравственным образованием»<sup>32</sup>.

Гербартианские взгляды подвергались справедливой критике со стороны представителей демократической педагогики. Уже упоминавшийся русский педагог В. Д. Сиповский высказал весьма революционный для своего времени взгляд на школьную дисциплину. «Своих задач в школе, особых от задач воспитания, дисциплина не имеет, — писал В. Д. Сиповский, — все, чего она требует, входит и притом лишь как незначительная часть в круг задач воспитания, и поэтому она не может рассматриваться как нечто самостоятельное и равномерное воспитанию, могущее заменить его в школе»<sup>33</sup>. Однако В. Д. Сиповский, как и многие передовые педагоги того време-

<sup>31</sup> И. Ф. Гербарт. Главнейшие педагогические сочинения. Пер. с нем. М., 1906, стр. 43.

<sup>32</sup> Там же.

<sup>33</sup> В. Д. Сиповский. К вопросу о школьной дисциплине. стр. 39.



ни, делал отсюда вывод: если воспитание будет поставлено правильно, если оно поможет учащимся исполнить их не-  
легкие обязанности, вытекающие из требований школы,  
то необходимость в применении поощрений и наказаний  
отпадет сама собой. При этом, разумеется, ни В. Д. Си-  
повский, ни другие его единомышленники не в состоянии  
были осмыслить ту истину, что для уничтожения систе-  
мы поощрений и наказаний, присущих буржуазной школе,  
надо было ликвидировать саму эту школу и породивший  
ее социальный строй.

Идею о том, что «истинное» воспитание — это воспи-  
тание без наказаний и наград, это своего рода идеальная  
гармония взаимоотношений учителя и ученика, в едином  
порыве стремящихся к познанию добра и красоты, выска-  
зывали многие выдающиеся педагоги прошлого и рево-  
люционные демократы. Такова была точка зрения вели-  
кого русского педагога К. Д. Ушинского, писавшего:  
«Если мы до сих пор применяем поощрения и наказания,  
то это показывает несовершенство нашего искусства вос-  
питания. Лучше, если воспитатель добьется того, что по-  
ощрения и наказания станут ненужными»<sup>34</sup>. Так утвер-  
ждал и А. И. Герцен, писавший, что воспитатель мстит  
детям наказаниями за свою неспособность<sup>35</sup>, и Н. А. Доб-  
ролюбов, и Л. Н. Толстой, и многие замечательные умы  
России и Западной Европы. А. Дистервег, например, счи-  
тал, что меры наказания «большой частью и бесполезны,  
и не нужны там, где обучение ведется правильно, то есть  
согласно природе ребенка и природе самого предмета  
обучения... Наказание вообще должно ставить себе целью  
устрашение наказаний»<sup>36</sup>.

Утопичность этих и подобных высказываний станови-  
лась очевидной при первом столкновении с грубой дейст-  
вительностью. Но сам факт отрицания этой действитель-  
ности с ее поркой, карцером, с одной стороны, и награда-  
ми за успехи и благонравие — с другой, с ее насилием и  
лицемерной ложью о справедливом «воздаянии» каждому  
по его заслугам был, бесспорно, прогрессивным явлением.

<sup>34</sup> К. Д. Ушинский. Избранные сочинения, т. II. Изд-во  
АПИ РСФСР, М., 1952, стр. 151.

<sup>35</sup> А. И. Герцен. Избранные педагогические высказывания.  
Изд-во АПИ РСФСР, М., 1951, стр. 334.

<sup>36</sup> А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения,  
Учпедгиз, М., 1956, стр. 212.



В противоположность сторонникам наград и наказаний, понимаемых как средства «искусственного подстрекания»<sup>37</sup>, с одной стороны, честолюбия детей, а с другой — их страха, в буржуазной педагогике получили развитие идеи так называемых «естественных» поощрений и наказаний. Родоначальником этих воззрений был великий французский просветитель Ж.-Ж. Руссо. Идеи «свободного» воспитания, проповедовавшиеся Руссо, были для своего времени безусловно смелыми и революционными, однако его последователи стремились абсолютизировать некоторые из этих идей, превратить их в своего рода универсальные педагогические рецепты. Так, в частности, произошло и с идеей «естественных» поощрений и наказаний.

Эту идею в прошлом веке в России разделяли многие педагоги. Н. Ф. Бунаков, автор ряда обстоятельных методических трудов, писал по этому поводу: «Мы думаем, что в хорошей школе может быть допущен только один вид наказания, если только предлагаемые меры можно назвать наказанием: это такие мероприятия, которые вытекают из самого проступка, как его естественное следствие, и представляются очевидною необходимостью, против которой не может быть ни протеста, ни ропота»<sup>38</sup>. Имелось в виду, что если, к примеру, ученик не приготовил домашнего задания, то «естественным следствием» этого проступка явится наказание его путем оставления в школе без обеда для выполнения этого задания и т. п. Примерно такую же мыслилась и логика поощрения: скажем, мальчик бережно обращается с книгами — в награду за это родители дарят ему новые книги.

В весьма ограниченных пределах логика «естественных последствий» в использовании поощрений и наказаний действительно оправдана. Однако попытка использовать «естественные» наказания и поощрения в качестве некоего универсального воспитательного средства выглядела по меньшей мере наивно. Особенно обстоятельной критике эти попытки подверглись в работах Е. И. Конради, показавшей, что так называемые «естественные» меры воздействия «в громадном большинстве случаев

<sup>37</sup> В. Мюнх. Будущая школа. Утопии, идеалы, возможности, стр. 77.

<sup>38</sup> Н. Ф. Бунаков. Избранные педагогические сочинения. Изд-во АПН РСФСР, М., 1953, стр. 264.



суть не что иное, как замаскированный, более или менее, акт нашего собственного вмешательства»<sup>39</sup>.

Наиболее последовательно демократичной и логичной представляется позиция тех дореволюционных педагогов и общественных деятелей, которые сводили сферу действия поощрений и наказаний в воспитании к случаям различных педагогических ошибок. Поощрения и наказания, согласно этой концепции, в принципе являют собой зло, с которым приходится считаться в силу несовершенств школьного воспитания и совершаемых педагогами на каждом шагу ошибок. «Сфера случаев, к которым применимо наказание, — утверждала Е. И. Конради, — значительно суживается и будет суживаться все более и более по мере того, как будет совершенствоваться наше психологическое понимание. Дойдем ли мы на этом пути до того, чтобы необходимость наказаний упразднилась вовсе?.. Наказание... каждый раз является следствием нашего собственного бессилия и констатирует наши собственные ошибки»<sup>40</sup>. В подобных высказываниях была заключена немалая доля истины, если учесть конкретные обстоятельства, в которых жили их авторы. Однако та же Е. И. Конради писала и другое: «...воспитание не может не сталкиваться на первых порах с побуждениями детского эгоизма. Я не думаю, чтобы самое идеальное воспитание, — такое, которому никогда не приходится исправлять собственные ошибки, могло вовсе обойтись без подобных столкновений. Все наши усилия, бесспорно, должны быть направлены к тому, чтобы низвести до минимума необходимость противодействия, предупреждая то, против чего может потребоваться противодействие; но, раз мы очутились лицом к лицу с этой необходимостью, отступать перед ней непростительно. Воспитание, которое всегда и везде гладит ребенка по шерстке только потому, что боится погладить против шерстки, оказывает развитию личности самую медвежью услугу и, в большинстве случаев, может дать только жалких и вредных субъектов — жалких развинченностью своей воли и вредных необузданностью своего себялюбия»<sup>41</sup>. Как можно примирить два таких противоречивых высказывания у одного автора, причем в одной и той же книжке, с разрывом в

<sup>39</sup> Е. И. Конради. Сочинения, в двух томах, т. I, стр. 109.

<sup>40</sup> Там же, стр. 125.

<sup>41</sup> Там же, стр. 76—77.



какие-нибудь пятьдесят страниц? Дело в том, что противодействия побуждениям детского эгоизма Е. И. Конради, как и многие другие педагоги того времени, вообще не считала формами наказания. Отсюда и рождалась иллюзия о возможности воспитания без наказаний (равным образом — и без поощрений), которую разделяют некоторые педагоги и в наши дни.

Круг, таким образом, замыкался. С одной стороны, воспитание объективно не могло быть успешным и достигать планируемых педагогических результатов без разумно используемых средств наказания и поощрения. С другой стороны, в условиях буржуазной школы наказания и поощрения не могли быть не чем иным, как орудиями насилия, разобщения детей, культивирования чувств страха и злорадства. Попытки компромиссных решений не давали возможности разорвать эту цепь. Это и понятно, ибо в рамках буржуазной школы это противоречие оставалось неразрешимым.

А нельзя ли все-таки очистить поощрение и наказание от того отрицательного морального багажа, который им неизбежно сопутствует в буржуазной школе и семье? Попытки такого рода предпринимались И. Лангерманом, С. Т. Шацким, Я. Корчаком и рядом других передовых педагогов.

В свое время еще Н. А. Добролюбов высказал поистине гениальную догадку о том, что действительно воспитывающей в духе высоких идеалов служения Родине формой поощрения ребенка могло бы быть выдвижение его «на передовые ряды»<sup>42</sup>, то есть в ряды борцов за народное счастье, «на серьезную ответственную работу»<sup>43</sup>. Однако в старой школе, школе зубрежки и муштры, отгороженной высокой стеной от бурной жизни, подобное было невозможно. Вместе с тем в отдельных воспитательных учреждениях интернатного типа (или типа колоний), где в порядке своеобразной педагогической робинзонады создавались гуманные взаимоотношения в коллективе, живущем творческой трудовой жизнью, делались попытки найти принципиально новые решения ряда проблем воспитания, в том числе и проблем поощрения и наказания.

<sup>42</sup> Н. А. Добролюбов. Избранные педагогические произведения, Изд-во АПН РСФСР, М., 1952, стр. 246.

<sup>43</sup> Там же.



Так, например, в детской колонии, организованной С. Т. Шацким в начале века под Москвой, «единственным наказанием было «замечание», делаемое общим собранием за проступки главным образом против общественности. После трех замечаний виновный должен был оставить колонию. Впрочем, до этого дело не доходило»<sup>44</sup>. Замечательной стороной этого наказания была попытка связать его с санкцией коллектива, общественного мнения самих ребят. Однако характерно, что сами ребята не вполне удовлетворялись «идеальным» содержанием этого наказания, выражавшегося в осуждении общественным мнением. Об этом говорит такой любопытный факт из жизни колонии.

«Однажды за обедом дети вели себя особенно шумно, без всякого порядка тянулись со своими тарелками к кастрюле, кричали и выражали свое недовольство по тому, что обед поспел поздно. Поваром был один из старших. Рассердившись на беспорядок и задетый упреками, раздававшимися по его адресу, он взял в руки кастрюлю с рисовой кашей и со словами: «Если так, то вам ничего не будет!» — унес ее в кухню.

Тогда маленькие члены колонии устроили «собрание», выбрали председателя и секретаря и огромным большинством голосов решили наказать слишком строгого повара, оставив его дежурить еще на один день. Тот должен был подчиниться общему решению: ребята съели кашу, и в книге появилась заметка: «У нас была рисовая забастовка, и Д. оставили на второй день поваром»<sup>45</sup>.

Характерно, что эта поистине находка, появившаяся в стихийном «педагогическом творчестве» самих ребят, не закрепились в традицию коллектива колонии. И дело здесь, пожалуй, не только в субъективных педагогических убеждениях самого С. Т. Шацкого, бывшего принципиальным противником наказаний, призывавшего чрезвычайно осторожно относиться и к поощрениям. По нашему мнению, в условиях детской колонии, бывшей своего рода островком свободы и гуманности в океане мира эксплуатации и насилия, нельзя было пойти на введение наказания, которое хоть в какой-то степени подкрепляло бы логику буржуазной морали. Эти дети росли в

<sup>44</sup> С. Т. Шацкий. Педагогические сочинения, т. 1, М., 1962, стр. 268.

<sup>45</sup> Там же, стр. 479.

мире, где т  
бодный тру  
в качестве  
В качес  
Шацкого п  
готовились  
«Девочки у  
русские са  
повара нап  
ное, что бы  
бытием оч  
церт... Зрит  
окончив св  
эти уступа  
ходили та  
ле играть  
праздником  
своими си  
раз можно  
ваться оч  
дают, и это  
Коллект  
явилось ре  
бят, прида  
гический  
обычные  
нравное  
колонии  
мирком, п  
гражданс  
Н. А. Доб  
Опыт,  
С. Т. Шац  
дается ещ  
значение  
дагогическ  
вого педа  
чески не  
устройств  
ным испо  
дельных  
тике.  
46 С. Т.



мире, где труд был проклятием, и именно поэтому свободный трудовой детский коллектив не мог ввести наряд в качестве наказания.

В качестве единственной формы поощрения в колонии Шацкого использовались праздники, которые тщательно готовились самими детьми. Вот картина одного из них: «Девочки уже с утра нарядились в сшитые ими в колонии русские сарафаны и белые рубашки. К вечернему чаю повара наши отличились и приготовили какое-то пирожное, что было еще в первый раз, поэтому всем казалось событием очень значительным. После чая начался концерт... Зрители и слушатели все время менялись: певцы, окончив свое, бежали слушать других — декламаторов, а эти уступали место плясунам. Затем на площадке происходили танцы, после чего вся колония отправилась в поле играть в футбол. Дети остались очень довольны праздником, в особенности тем, что все устроили сами, своими силами, и было очень, очень хорошо. Лишний раз можно было убедиться, что дети могут довольствоваться очень малым, в особенности если сами его создают, и это малое может им доставить много радости»<sup>45</sup>.

Коллективный характер этого поощрения, то, что оно явилось результатом творческой деятельности самих ребят, придавали ему совершенно иной этический и педагогический смысл, нежели тот, каким были наполнены обычные для старой школы награды «за успехи и благоправное поведение». Однако следует отметить, что и в колонии Шацкого, жившей своим маленьким, замкнутым мирком, поощрение не могло наполниться тем высоким гражданским смыслом, какой представлялся идеалом Н. А. Добролюбову.

Опыт, подобный опыту дореволюционных колоний С. Т. Шацкого (под Москвой, позднее под Калугой), нуждается еще в серьезных исследованиях, и, вероятно, его значение велико не только с точки зрения историко-педагогической. Но влияние его на общую картину массового педагогического опыта того времени было практически невозможно. Социальные пороки общественного устройства, классовый характер школы делали невозможным использование передовых педагогических идей и отдельных удачных методических находок в широкой практике.

<sup>45</sup> С. Т. Шацкий. Педагогические сочинения, т. 1, стр. 323.



Весьма интересные попытки изменить традиционные содержание и характер наказания и поощрения предпринимались замечательным польским педагогом Я. Корчаком. Идеи «свободного» воспитания, оказавшие определенное влияние на педагогическую концепцию Корчака, его педоцентризм, отмечавшийся Н. К. Крупской, не помешали ему критически отнестись к утопическим утверждениям некоторых педагогов о том, что идеальное воспитание — это воспитание без поощрений и наказаний. Вот что писал он, возражая таким педагогам: «У меня нет наказаний», — говорит воспитатель, иногда и не подозревая, что не только есть, но и очень суровые.

Нет темного карцера, но есть изоляция и лишение свободы. Поставит в угол, посадит за отдельный стол, не позволит съездить домой. Отберет мячик, магнит, картинку, пузырек из-под одеколона, — значит, есть и конфискация собственности. Запретит ложиться спать вместе со старшими, не позволит на праздник надеть новое платье, — значит, и лишение особых прав и льгот. Наконец, разве это не наказание, если воспитатель холоден, недружелюбен, недоволен?»<sup>47</sup>

Я. Корчак прекрасно понимал, что главный «рычаг», обеспечивающий действенность поощрения и наказания в буржуазной школе, — это испытываемое детьми чувство страха. «...Дети боятся, — значит, наказания существуют»<sup>48</sup>, — справедливо подчеркивал он. Огромный опыт педагога и врача, соединенный со страстным гуманизмом борца за счастье детей, позволил Корчаку с удивительной прозорливостью предугадать корректирующую функцию поощрения и наказания в определенных критических для ребенка ситуациях. «Сердитый взгляд воспитателя, похвала, выговор, шутка, совет, поцелуй, сказка в качестве награды, словесное поощрение — вот лечебные процедуры, которые надо назначать в малых и больших дозах, чаще или реже, в зависимости от данного случая и особенностей организма»<sup>49</sup>, — писал он.

Любопытны, хотя и несколько наивны, попытки Я. Корчака связать использование поощрений и наказаний с общественным мнением детского коллектива.

<sup>47</sup> Я. Корчак. Избранные педагогические произведения, стр. 108.

<sup>48</sup> Там же.

<sup>49</sup> Там же, стр. 142.



С этой целью в руководимом им интернате был учрежден товарищеский суд — выборный орган детского коллектива, действовавший в соответствии со специально разработанным кодексом. Суд мог не только наказывать, но и прощать. Подавляющее большинство статей кодекса товарищеского суда было связано с прощением по самым разнообразным мотивам. Это и понятно, ибо в противном случае такой суд превратился бы в обычный придаток самоуправления в буржуазной школе с типичными для него полицейскими функциями. Однако в том виде, как это было в интернате Я. Корчака, суд зачастую становился для ребят просто забавой. Так, например, па воспитанника Б. в течение одной только недели было возбуждено восемь «дел» из-за различных мелких столкновений с другими детьми, причем все восемь раз Б. был прощен<sup>50</sup>. Семь раз суд простил его по «статье 63» («он легко ссорится, он исправится»<sup>51</sup>) и один раз — по «статье 93» (все его портили чрезмерной доброжелательностью и поблажками»<sup>52</sup>). Нравственные мотивировки прощения, при всей их содержательности, не могли скрыть фактической безнаказанности совершаемых детьми проступков.

Как ни различны были попытки отдельных передовых педагогов принципиально изменить содержание и характер поощрений и наказаний, у них было то общее, что целью их на деле было установление правильных взаимоотношений между отдельным ребенком и коллективом и коррекция поведения детей в известных сложных ситуациях. Подводя итоги своего опыта, позднее положительно оцененного Н. К. Крупской, один из таких педагогов, И. Ланггерман, писал, что в условиях свободного трудового детского коллектива «понятие наказания... получало совершенно новое содержание, так как цель наказания могла заключаться или в том, чтобы укрепить слабого, или в том, чтобы защитить наше маленькое государство»<sup>53</sup>, то есть детский коллектив. Сорок ребяти-

<sup>50</sup> Я. Корчак. Избранные педагогические произведения, стр. 228.

<sup>51</sup> Там же, стр. 216.

<sup>52</sup> Там же.

<sup>53</sup> И. Ланггерман. Воспитывающее государство (цит. по кн.: Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 1, стр. 371).



шек, собранных И. Лангерманом на окраине большого города и живших в организованной им школе-колонии, выработали свой закон, определявший взаимоотношения внутри коллектива. Характерно, что воздействия на нарушителей этого закона органически включали в себя и известный элемент поощрения. «Если случалось нарушение закона, — рассказывал И. Лангерман, — то дети подбодряли нарушителя: пусть он не теряет мужества, пусть только постарается — тогда он будет сильнее, ему удастся. Для более сильных всегда было радостью, когда им удавалось поддержать слабого, путем предупреждения помочь ему выполнить им же припятый закон»<sup>54</sup>.

Таким образом, элементы принципиально нового подхода к содержанию и методике поощрения и наказания пробижали себе дорогу в опыте передовых педагогов прошлого, культивируемом на крохотных островках свободного детства. Порой это происходило независимо от субъективных взглядов на поощрение и наказание самих этих педагогов и даже вопреки им, что несколько не умаляет значения этого опыта для школы будущего, о которой все они мечтали, представляя себе ее каждый по-своему.

\* \* \*

Следует отметить, что некоторые современные буржуазные педагоги и психологи стремятся преодолевать резко отрицательные характерные особенности поощрений и наказаний. С помощью методов социальной психологии, особенно усиленно разрабатываемой ныне в США, пасаждая в школах и детских организациях корпоративизм, идеологию партнерства, используя даже в какой-то мере достижения советской педагогики, идеи Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и других видных советских педагогов, они пытаются преодолеть противоречия системы буржуазного воспитания, и в частности поощрений и наказаний, без коренной ломки самой этой системы. С точки зрения анализа конкретного опыта и используемой в процессе его организации психолого-педагогической «техники» эти попытки, безусловно, интересны и заслуживают внимательного изучения. Однако преобразовать систему буржуазного воспитания с присущими ей

<sup>54</sup> И. Лангерман. Воспитывающее государство (цит. по кн.: Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 1, стр. 371).



неразрешимыми противоречиями в целом они все же не могут. Чтобы сделать это, надо сломать эксплуататорский строй и ликвидировать буржуазную школу.

## § 2. Проблема поощрения и наказания в истории советской педагогической мысли

Социалистическая революция в нашей стране впервые не только провозгласила гражданские права детей, но и на деле приступила к их осуществлению. Программа революционных преобразований в области воспитания и образования молодого поколения нашла свое выражение в замечательном декрете Республики Советов — «Положении о Единой трудовой школе РСФСР», подписанном председателем Я. М. Свердловым 30 сентября 1918 г. Одновременно Государственной комиссией по просвещению за подписью наркома А. В. Луначарского были опубликованы «Основные принципы Единой трудовой школы».

Эти документы замечательны прежде всего тем, что в них последовательно проведена линия на слом и ликвидацию старой школы, на «превращение школы из орудия классового господства буржуазии в орудие разрушения этого господства, как равно и полного уничтожения деления общества на классы»<sup>55</sup>. Одним из проявлений этого было недвусмысленное запрещение в советской трудовой школе каких бы то ни было наказаний, провозглашение духа подлинного товарищества и сотрудничества между педагогами и детьми, курса на всемерное развитие самостоятельности и самоуправления школьных коллективов. Юные граждане социалистического отечества призывались прежде всего стать гражданами и подлинными хозяевами школы как одной из ячеек общества.

Решительное и безоговорочное отрицание каких бы то ни было наказаний в школе было в то время совершенно естественным и необходимым шагом, и не случайно этот пункт «Положения» был единодушно поддержан Н. К. Крупской и многими другими видными деятелями Наркомпроса и передовым учительством. Совершенно очевидно, что советская трудовая школа, в которой впервые

<sup>55</sup> В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 38, Госполитиздат, М., 1963, стр. 95.



были воплощены педагогические принципы научного социализма и которая явилась наследницей лучших достижений мировой педагогической практики и теории, не могла заимствовать у старой школы не только ее систему поощрений и наказаний в целом, но и какие бы то ни было элементы этой системы. Необходимо было прежде всего изгнать из школьной практики и мировоззрения учительства пережитки гимназической муштры и отбора «лучших» учеников. Именно этой цели служила ясная, категорическая формулировка А. В. Луначарского в «Основных принципах Единой трудовой школы»: «...никакие наказания не могут иметь места в обновленной школе»<sup>56</sup>.

В 30-е годы и позднее не раз предпринимались попытки критиковать эти документы. Вот типичный образец такой критики из книги Н. Е. Магарика «О мерах поощрения и взыскания в школе»:

«В борьбе за новую дисциплину в школе руководство Наркомпроса не сумело тогда четко сформулировать содержание этой новой дисциплины и указать методы борьбы за нее... По смыслу «Положения» сознательная дисциплина, как неразрывная часть воспитания коммунистической морали, должна вырастать из самого режима, установленного в школе, из самого процесса организованной деятельности учащихся в стенах школы. О роли педагогического воздействия в воспитании сознательной дисциплины в этом «Положении» даже не упоминалось»<sup>57</sup>.

Однако в той идее «Положения», что дисциплина должна вырастать как закономерный результат из педагогически целесообразной организации всей жизни и деятельности детей, прежде всего — из режима школы, заключалась как раз не слабость, а сила этого документа. Тем самым официально, в законодательном порядке был положен конец воззрениям старой школы и педагогики на дисциплину как на какую-то самодовлеющую область, имеющую особую логику и обеспечиваемую особыми средствами и методами «за скобками» воспитательного процесса в собственном смысле этого слова.

Педагогическое воздействие в старом значении этого

<sup>56</sup> А. В. Луначарский. О народном образовании, Изд-во АПН РСФСР, М., 1959, стр. 534.

<sup>57</sup> Н. Е. Магарик. О мерах поощрения и взыскания в школе, Учпедгиз, М. — Л., 1939, стр. 41.



учного со-  
ших дости-  
теории, не  
ко ее сис-  
акле бы то  
было преж-  
овоззрения  
ы и отбора  
ила ясная,  
кого в «Ос-  
«...никакие  
школе»<sup>56</sup>.  
ись попыт-  
ый образец  
ерах поощ-

понятия — как систему «управления» детьми с помощью различных средств принуждения, в первую очередь поощрения и наказания, — «Положение» действительно отвергало. Опыта же, достаточного для того, чтобы формулировать какой-то принципиально новый подход к этой проблеме, у новой школы в то время, естественно, еще не было и быть не могло.

В отношении поощрений позиции новой школы и педагогики не были столь категоричными и в те годы радикальной ломки старых традиций. В принципе поощрение не отрицалось и попытки изгнать его как воспитательное средство вообще не выходили за рамки выступлений отдельных педагогов. Единодушно отрицалось традиционное понимание поощрения как индивидуальной награды.

«Одобрение старших, товарищей или воспитателей, их оценка, их радость наряду с внутренним признанием хорошо исполненного дела — вот что должно вознаграждать воспитываемого, — писал А. П. Пинкевич. — Различные отличия, отметки, похвальные листы и т. п. вызывают нездоровое честолюбие, ведут к работе из-за награды, а не из-за добросовестного увлечения делом. На этом основании мы отвергаем их совершенно»<sup>58</sup>.

Исходные позиции советской трудовой школы в вопросах поощрений и наказаний, в проблеме воспитания сознательной дисциплины в целом представляются нам принципиально верными. Трудности, возникшие в дальнейшем на этом пути, объективно не могли не возникнуть, как и во всяком новом деле, особенно если учесть условия, в которых начинала свой путь наша школа. Однако опыт первого десятилетия, характеризовавшегося поисками путей нового воспитания и обучения, создавал предпосылки для выработки позитивного подхода к решению проблемы поощрения и наказания на принципиально отличной от традиции старой школы основе.

Весьма показателен в этом отношении опыт знаменитого Одесского школьного городка, в числе организаторов которого были С. М. Ривес и Н. М. Шульман. Их правдивый рассказ об опыте этого городка по свежим следам замечательной работы, участниками которой они были, касался и проблемы борьбы за дисциплину и поря-

<sup>58</sup> А. П. Пинкевич. Педагогика, изд. 6-е, т. I, «Работник просвещения», М., 1930, стр. 66.



док в детском коллективе. В одном из отрядов носившем название «Люстдорф» (отряды называли по тем местам, где они работали), педагоги принципиально не использовали никаких мер наказания. Призывы же к сознанию ребят далеко не всегда приносили успех, в отряде имели место и случаи невыхода на работу и другие нарушения дисциплины. Педагоги другого отряда, носившего название «Ферма», признавали, что им «приходилось иногда прибегать к наказанию, когда другие меры воздействия были... исчерпаны... Дети, в конце концов, сами сознавали необходимость и целесообразность этих мер, когда убеждались в их положительных результатах»<sup>59</sup>.

Сравнение результатов работы этого отряда с деятельностью «Люстдорфа» было явно не в пользу последнего, однако авторы книги об опыте Одесского городка, заигноризированные общей установкой «не наказывать», делают следующий вывод: «Несмотря на все достижения «Фермы», на обилие произведений детского труда, несмотря на аккуратность, исполнительность и дисциплинированность ее детей, направление «Фермы» не может стать путем нашей школы»<sup>60</sup>.

Так известное положение «Основных принципов Единой трудовой школы» о недопустимости каких бы то ни было наказаний, имевшее важное принципиальное значение в критике старой школы и борьбе с ее пережитками, становилось в работах отдельных педагогов двадцатых годов догмой, фетишем, мешавшим правильно оценивать передовой опыт, делать из него необходимые выводы для развития педагогической теории.

Следует заметить, что опасность рецидива в области средств дисциплинирования школьников в те годы была значительной. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что педагогической печати двадцатых годов приходилось вести систематическую борьбу с этой опасностью. Так, например, в статье Н. К. Крупской «Организационное и воспитательное влияние школы» (1928 г.) дается обзор материалов журнала «На путях к новой школе» за ряд предшествующих лет. Обобщая данные о типичных сторонах организационного и воспитательного влияния шко-

<sup>59</sup> С. М. Ривес и Н. М. Шульман. Опыт коммунистического воспитания, Госиздат, М., 1924, стр. 160.

<sup>60</sup> Там же, стр. 171.



лы на детей, Надежда Константиновна писала: «Каковы меры воздействия на учащихся?»

а) Общее собрание или учком «вызывают родителей», зная заранее, что провинившийся получит «домашнюю встряску».

б) В материалах как по I, так и по II ступени есть указания, что учкомы вывешивают фамилии провинившихся учащихся не только в своей школе, но даже в публичных местах, в избах-читальнях...

в) Вырабатывается классификация проступков, с установлением определенных взысканий за каждый из них.

Авторитарность, запугивание, а не коллективное начало кладется в основу воздействия в большинстве школ.

г) Согласно правилам внутреннего распорядка, вырабатываемым самоуправлением в некоторых школах, после четвертого проступка учащийся подлежит исключению. Школьному совету принадлежит право утверждения или подтверждения таких постановлений...

д) В проведении санитарных и других постановлений практикуются грубые нажимы: вышвыривание из классов во время перемен, насильное умывание, непускание в класс после звонка<sup>61</sup>. Эти и другие подобные явления в школе двадцатых годов Н. К. Крупская справедливо называет подражанием «худшим формам буржуазных воспитательных приемов»<sup>62</sup>. Необходимо, делала она вывод, «разгрузить органы самоуправления от милицейских функций»<sup>63</sup>.

И все же, при всей справедливости такой критики, в борьбе школьных коллективов с проявлениями анархии и хулиганства были не только рецидивы традиционных мер воздействия. Страх перед возможностью подобных рецидивов нередко останавливал передовых педагогов тех лет даже в тех случаях, когда школьники сами стремились направить общественное мнение коллектива на активную борьбу за революционный порядок и дисциплину. Примером этому может служить опыт школы-коммуны имени П. Н. Лепешинского в Москве.

Единственной узаконенной формой борьбы с отрицательными явлениями в этом коллективе было их открытое

<sup>61</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 3, Изд-во АПН РСФСР, М., 1960, стр. 337.

<sup>62</sup> Там же.

<sup>63</sup> Там же, стр. 339.



обсуждение самими ребятами. «Дурные товарищеские отношения, пропажи, уклонения от работы, подавленное настроение товарища и проч. — все это обсуждается или в тесном кружке более близких и отзывчивых ребят, или на открытых собраниях и всегда в присутствии того или иного педагога. На этой почве у ребят еще в первом году существования школы возникла своеобразная форма товарищеского общения. Они называли ее «характеристиками». На открытом собрании ребята давали друг другу по очереди характеристики»<sup>64</sup>, — писали работавшие в этой школе педагоги о своем опыте.

Естественно, это способствовало развитию в коллективе здорового общественного мнения. Характеристики, дававшиеся на общих собраниях, включали в себя элемент и одобрения, и осуждения и, таким образом, формировали правильное отношение ребят к поведению своих товарищей. Однако когда сами школьники предлагали от слов переходить к делу и активизировать борьбу с антиобщественным поведением отдельных ребят, это не находило поддержки педагогов, которые боялись отрицательных последствий мер принуждения. Не была поддержана попытка ребят учредить суд над дезорганизаторами. Стихийно возникшая «партия порядка», куда по идее должны были войти «все те ребята, которые своим личным примером, агитацией и организаторской деятельностью обязуются поддерживать работу и дисциплину»<sup>65</sup>, не получив никакой поддержки со стороны педагогов, просуществовала несколько месяцев и распалась.

«Страх педагогов перед наказанием истекает из боязни возродить нравы старой школы»<sup>66</sup>, — справедливо писал много лет спустя А. С. Макаренко. Именно в силу этого во второй половине двадцатых годов сложилось положение, когда, с одной стороны, титульные листы популярных педагогических брошюр, страницы педагогических журналов буквально пестрели заголовками вроде:

<sup>64</sup> «Школа-коммуна Наркомпроса. Из опыта Московской опытно-показательной школьной коммуны Наркомпроса имени П. Н. Лепешинского Сборник педагогического коллектива школы». Под ред. М. М. Пистрака, с предисл. Н. К. Крупской, «Работник просвещения», М., 1924, стр. 116.

<sup>65</sup> Там же, стр. 117.

<sup>66</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, в семи томах, изд. 2-е, т. V, Изд-во АПН РСФСР, М., 1958, стр. 399.



«Воспитание без наказаний», «Почему нельзя наказывать детей», «Можно ли воспитывать детей без наказания» и т. п., а с другой — на практике в школах начинали возрождаться действительно многие дисциплинарные меры, типичные для старой школы. Идя вразрез с общим курсом нашей школы на развитие детской самостоятельности, на уважение к личности ребенка и защиту его гражданских прав, такие меры, естественно, лишь ухудшали и без того слабую в организационном отношении дисциплину.

В общей педагогической дискуссии о путях развития нашей школы и педагогики, развернувшейся в конце двадцатых — начале тридцатых годов, определенное место принадлежит и проблеме поощрения и наказания. На поверхности спора по этой проблеме лежат две взаимоисключающие позиции:

а) любые поощрения и наказания, использовавшиеся в старой школе, не соответствуют целям коммунистического воспитания и должны быть окончательно и бесповоротно изъяты из педагогического арсенала;

б) можно и нужно отобрать из мер поощрения и наказания, применявшихся старой школой, наименее опасные для целей нашего воспитания и разумно пользоваться ими.

Вместе с тем определенная группа педагогов (Е. Л. Брюнелли, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, С. М. Ривес и некоторые другие) пыталась, уйдя с помощью терминологического «маневра» от малопродуктивного спора, найти некоторые позитивные направления в решении этой запутанной проблемы. Так, например, Пистрак, соглашаясь с той теоретически господствовавшей в двадцатых годах точкой зрения, что «систему наказаний, применяемых учителем, можно считать окончательно похороненной»<sup>67</sup>, вслед за этим утверждением писал: «Отказываясь от системы наказаний, мы, однако, не сможем при теперешнем состоянии школы отказаться от мер педагогического воздействия при том или ином проступке со стороны учащегося, нарушении дисциплины, отступлении от режима. В каждом конкретном случае перед нами станут два вопроса. Во-первых, какую меру применять в данном индивидуальном случае, если

<sup>67</sup> М. М. Пистрак. Насущные проблемы современной школы, «Работник просвещения», М., 1925, стр. 156



его почему-либо нельзя оставить без внимания, как воздействовать в данном случае на данного ребенка, чтобы он осознал недопустимость своего поступка на будущее. Во-вторых, каждый конкретный случай должен служить поводом для постановки вопроса, в какой мере школьный режим сегодняшнего дня, вся школьная организация предрасполагает к возникновению такого рода проступков, иначе говоря, в какой мере виноваты мы сами»<sup>68</sup>.

Такая позиция Пистрака и других педагогов, складывавшаяся в значительной мере под влиянием высказываний Н. К. Крупской (о чем речь пойдет ниже), отражала зарождение нового взгляда на проблему педагогического воздействия вообще, поощрения и наказания в частности. Здесь уже отчетливо видна попытка связать выбор меры воздействия с индивидуальными особенностями данного ребенка и данного конкретного случая, т. е. с ситуацией, а также установить зависимость совершаемых детьми проступков от режима школы и всей школьной организации. В потенции такая позиция заключала в себе и возможность пересмотра утвердившегося в педагогике двадцатых годов взгляда, будто индивидуальное поощрение непременно ведет к противопоставлению личности отдельного учащегося коллективу.

Приведенное выше высказывание Пистрака не было единичным и случайным. Мысль о необходимости отличать наказания как карательные меры «от воздействий, — прямых и косвенных, — которые, не являясь наказаниями в старом смысле, все же являются воздействиями, неприятными для воспитывающегося, и следуют за какими-либо нежелательными с педагогической точки зрения его поступками»<sup>69</sup>, высказывал и Пинкевич в своей «Педагогике». «Говоря о применении мер дисциплинарного воздействия, — писал позднее Е. Л. Брюнелли, — мы различаем их от наказаний, считая применение последних в социалистической школе недопустимым. Отличия дисциплинарных воздействий от наказаний мы видим не во внешней форме, а в существе мер.

Наказание является актом мести («око за око»), дисциплинарные же взыскания — это в первую очередь орудие воспитания. По существу дисциплинарные взыс-

<sup>68</sup> М. М. П и с т р а к. Насущные проблемы современной школы, стр. 156.

<sup>69</sup> А. П. П и н к е в и ч. Педагогика, т. I, стр. 67.



кания являются актом общественной отрицательной реакции на тот или иной проступок, на поведение отдельного члена коллектива, актом, основной целью которого является социальная защита коллектива и помощь в исправлении учащегося, совершившего проступок»<sup>70</sup>. Любопытно, что в подстрочном примечании на той же странице, набранном петитом, Брюнелли делал следующую оговорку: «Мы могли бы сохранить и термин «наказание», установив принципиальную разницу между наказанием буржуазным и социалистическим... Однако подобная трактовка термина «наказание» и вытекающее отсюда узаконение его в практике школ является нецелесообразным, так как большинство родителей понимает и применяет наказание в старом смысле. Узаконение термина «наказание» на деле открыло бы возможность применения наказаний в самом скверном смысле»<sup>71</sup>.

При всей кажущейся сегодня наивности терминологической стороны этих споров и ухищрений по существу речь шла о весьма важных принципиальных вещах. Точки над «и» здесь были поставлены известными постановлениями ЦК партии о школе, принятыми в 1930—1932 гг.

Мы считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что в вопросах воспитания сознательной дисциплины, использования поощрений и наказаний эти постановления не были отрицанием основных идей «Положения» 1918 г., как писали некоторые педагоги в 30-х годах и позднее.

В «Положении» отрицалась лишь возможность возврата к традициям старой школы, здесь совсем не имелось в виду декретировать на все времена запрет вообще каких бы то ни было наказаний и других педагогических воздействий.

Для более ясного понимания этой проблемы обратимся к высказываниям классиков марксизма-ленинизма о наказаниях. К. Маркс, Ф. Энгельс и В. И. Ленин видели существенную разницу между наказанием в правовом и этико-педагогическом значениях этого слова.

Так, в «Святом семействе» К. Маркс и Ф. Энгельс писали: «По Гегелю, наказание есть приговор, который преступник произносит над самим собой... У Гегеля эта теория является спекулятивным покрывалом древнего

<sup>70</sup> Е. Л. Брюнелли. О воспитании сознательной дисциплины у учащихся, Изд-во Ленгоруно, 1933, стр. 17.

<sup>71</sup> Там же.



*jus talionis*\*, которое Кант развил как единственную правовую теорию наказания. У Гегеля самоосуждение преступника остается только «идеей», спекулятивным истолкованием *ходячих эмпирических уголовных наказаний*. Поэтому выбор формы наказания он предоставляет каждой данной ступени развития государства, т. е. он оставляет наказание таким, каким оно существует... Такая теория наказания, которая в преступнике признает в то же время человека, может это делать только в абстракции, в воображении, именно потому, что наказание, *при-  
нуждение* противоречат человеческому образу действий. Кроме того, практическое осуществление такой теории оказалось бы невозможным. Место абстрактного закона занял бы чисто субъективный произвол, ибо от усмотрения официальных «почтенных и благопристойных» особ зависело бы, как в каждом отдельном случае сообразовать наказание с индивидуальностью преступника. Уже Платон понимал, что закон должен быть односторонним и должен абстрагироваться от индивидуальности. Напротив, при человеческих отношениях наказание действительно будет не более как приговором, который провинившийся произносит над самим собой. Никому и в голову не придет убеждать его в том, что *внешнее насилие*, произведенное над ним другими, есть насилие, произведенное им самим над собой. В других людях он, напротив, будет встречать естественных спасителей от того наказания, которое он сам наложил на себя, т. е. отношение будет прямо-таки противоположным»<sup>72</sup>.

Из этого высказывания видно, что К. Маркс и Ф. Энгельс считали в принципе возможным говорить о наказании при человеческих отношениях, т. е. в бесклассовом обществе, когда необходимость в наказаниях правовых уже отпадет вообще. Характерными чертами такого (этико-педагогического) наказания являются: сообразование его с индивидуальностью провинившегося, что в принципе невозможно при использовании наказаний правовых, перенесение центра тяжести наказания на произнесение провинившимся приговора над самим собой, товарищеское стремление остальных людей помочь провин-

\* Право возмездия по принципу: око за око. — *Ред.*

<sup>72</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, изд. 2-е, т. 2, Госполитиздат, М., 1955, стр. 196—197.



нившимся избавиться от наказания и вернуться в общие ряды.

Характерно, что В. И. Ленин в конспекте «Святого семейства» (в «Философских тетрадах») полностью приводил это высказывание К. Маркса и Ф. Энгельса о наказаниях<sup>73</sup>.

Определенное позитивное значение имеют также собственно педагогические высказывания Н. К. Крупской о поощрениях и наказаниях детей. Принято считать, что Н. К. Крупская была принципиальной противницей каких бы то ни было наказаний. Действительно, соответствующих высказываний Надежды Константиновны, в особенности в ее дореволюционных работах и выступлениях двадцатых годов, можно привести немало. Однако все они связаны либо с критикой системы поощрения и наказания в буржуазной школе и семье, либо с борьбой против пережитков этой системы в наших условиях. Когда же Крупская анализировала, к примеру, опыт И. Лангермана, получивший в целом ее сочувственную оценку, соображения о наказании, высказывавшиеся последним, не вызывали у нее критических замечаний. Много позднее, после уже упоминавшихся постановлений тридцатых годов о школе, высказывая свое отношение к чрезвычайно остро обсуждавшемуся в педагогических кругах вопросу об исключении из школы, Н. К. Крупская писала: «Иногда по мотивам социальной защиты ребят крайнюю меру, меру исключения, надо проводить»<sup>74</sup>.

Было бы, разумеется, грубым заблуждением на этом основании причислять Надежду Константиновну к лагерю сторонников введения в школах жесткой дисциплины, поддерживаемой репрессивными мерами воздействия. На всем протяжении своей педагогической деятельности Н. К. Крупская относилась к использованию наказаний в лучшем случае как к терпимому злу. Но для нас особенно важно подчеркнуть, что это отношение не было чисто негативным. Для современной теории и методики поощрения и наказания высказывания Н. К. Крупской имеют чрезвычайно большое значение.

Прежде всего Н. К. Крупская считала, что вопрос о

<sup>73</sup> См.: В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 29, Госполитиздат, М., 1963, стр. 35—36.

<sup>74</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 3, стр. 575—576.



школьной дисциплины нельзя рассматривать изолированно от общих социальных условий жизни ребят. «В городе, конечно, — улица, безнадзорность ребят, плохие жилищные условия, являющиеся следствием быстрого роста Москвы, — все это создает недисциплинированность ребят»<sup>75</sup>, — писала она. Поэтому в каждом конкретном случае необходимо внимательно разобраться как в непосредственных, так и в общих причинах того или иного ребячьего проступка. В письме пионерам «Как бороться с проступками и опозданиями» (1931 г.) Надежда Константиновна советовала и ребятам быть внимательнее к проступкам своих товарищей. «Мне один паренек писал, что его записали в прогульщики... А он живет от школы в пяти километрах, и по дороге река. Река разлилась весной, паренек не мог попасть в школу, а его записали в прогульщики»<sup>76</sup>.

Особенно развернуто и четко высказала Н. К. Крупская свои взгляды по этому вопросу в «Отзыве на проект инструкции Наркомпроса РСФСР об исключении учащихся из школы» (1932 г.). «Данная инструкция никоим образом не может быть принята, как сугубо бюрократическая, антипедагогическая и превращающая школу в бурсу, — категорически резюмировала Н. К. Крупская. —

Надо анализировать причины поступков. Это первое. Поступки, требующие исключения, разбиваются на ряд категорий:

- 1) хулиганство,
- 2) оскорбление учащего персонала,
- 3) нарушающие распоряжения администрации и педагогов,
- 4) ломающие школьный режим,
- 5) порча или расхищение школьного имущества»<sup>77</sup>.

Надежда Константиновна указывала, что нельзя ограничиваться простой констатацией соответствия проступка одной из этих категорий.

«Часть педагогов, — предостерегала Н. К. Крупская, — хотят видеть в постановлении ЦК (речь шла о постановлении 1932 г. «О режиме и программах в началь-

<sup>75</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 3, стр. 574.

<sup>76</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 5, Изд-во АПИ РСФСР, М., 1961, стр. 417.

<sup>77</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 10, Изд-во АПИ РСФСР, М., 1963, стр. 504.



ной и средней школе». — Л. Г.) директиву для введения в школу целой системы наказаний, желают встать на путь восстановления старой, рабской, а не сознательной дисциплины. Это совершенно неверное толкование постановления ЦК»<sup>78</sup>. Она разъясняла учителям, что путь негативных дисциплинарных мер, повышение голоса на ребят по каждому пустяку, бесконечные замечания на уроках, удаления из класса, угрозы исключением из школы и т. п. — «это не путь к сознательной дисциплине... Мне пришлось уже слышать такую вещь, — продолжала Надежда Константиновна, — что постановление об исключении ребят за хулиганство толкуется так, что ребятам — малышам 8—9 лет говорят на каждом шагу: «Имей в виду, что тебя исключат из школы»... Пришлось слышать и такие разговоры, что вот, мол, вызывают родителей и говорят: «Вы знаете, вашего сына нужно исключить». — «Почему?» — «А потому, что он мелом измазал ранец одной девочки». Если мы за такие дела будем исключать, то нам придется половину ребят исключить, потому что ребенок — все же ребенок. Необходимо уметь правильно оценить каждый поступок ребенка»<sup>79</sup>.

Н. К. Крупская советовала очень осторожно подходить к квалификации тех или иных проступков детей, особенно малышей, как хулиганских действий. Детский коллектив надо защищать от хулиганства, хулиган действительно может испортить всех ребят, говорила она. Однако «к малышам это относится в гораздо меньшей степени. Это главным образом относится к старшим ребятам, с которыми очень часто трудно что-нибудь сделать»<sup>80</sup>. Особую опасность для детского коллектива, по мнению Н. К. Крупской, представляют те взрослые уже старшеклассники, которые сознательно разлагают и развращают ребят, рассказывают циничные анекдоты и т. п. Когда же к Надежде Константиновне обратился за помощью исключенный за «хулиганство» из школы второклассник, она в письме в родно с просьбой вернуть ребенка в школу давала этому факту такую принципиальную

<sup>78</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 4, Изд-во АПН РСФСР, М., 1961, стр. 528.

<sup>79</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 3, стр. 574—575.

<sup>80</sup> Там же, стр. 575.



оценку: «Исключение таких ребятшек — демонстрация полной педагогической беспомощности педагогов»<sup>81</sup>.

В высказываниях Н. К. Крупской по проблеме поощрений и наказаний принципиально важно, что она всегда стремилась связывать эту проблему с воспитанием в детях коллективизма. «В пределах коммунистического общества, — писали в «Немецкой идеологии» К. Маркс и Ф. Энгельс, — единственного общества, где самобытное и свободное развитие индивидов перестает быть фразой, — это развитие обуславливается именно связью индивидов, связью заключающейся отчасти в экономических предпосылках, отчасти в необходимой солидарности свободного развития всех и, наконец, в универсальном характере деятельности индивидов на основе имеющихся производительных сил»<sup>82</sup>. Это общеметодологическое указание о предпосылках всестороннего развития личности в коммунистическом обществе для непосредственной организации воспитательного процесса в школе особенно важно в той части, где говорится о необходимой солидарности свободного развития индивидов. Какой бы частный вопрос воспитательной работы ни рассматривала Н. К. Крупская, в том числе и проблему поощрения и наказания, она всегда стремилась решать этот вопрос под углом зрения солидарности детей как членов свободного трудового коллектива.

Вот маленький, но характерный пример. В докладе на конференции учащихся школ крестьянской молодежи (1927 г.) Крупская говорила: «Два товарища сказали, что выдают премии. Я спросила: «Отдельным ребятам?» Говорят, что да. Мне кажется, что лучше было бы, если бы премию выдавали звеньям. А то каждый будет думать: «Я сделал хорошо — и мне премию», а может быть, ему помогали»<sup>83</sup>. Мысль о возможной помощи в работе товарищей, которой пользовался получивший премию, здесь высказана очень осторожно, в деликатной форме. В другом случае Надежда Константиновна высказывалась более определенно: «Премирование бригад и групп

<sup>81</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 11, Изд-во АПН РСФСР, М., 1964, стр. 700.

<sup>82</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 3, Госполитиздат, М., 1955, стр. 441.

<sup>83</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 3, стр. 282.



надо проводить в такой форме, чтобы ребята были в нем заинтересованы, чтобы премии помогали им в работе, которой они увлечены. В каждом отдельном случае характер премирования должен быть продуман»<sup>84</sup>.

Разумеется, было бы наивно в условиях сегодняшней школы воспринимать эти соображения как прямую методическую рекомендацию использовать лишь коллективные формы поощрения. Опыт свидетельствует о том, что индивидуализация в использовании поощрений не менее важна, чем в использовании наказаний. Главный смысл этих и других высказываний Н. К. Крупской по проблеме поощрений и наказаний в том, что они помогают каждый конкретный случай использования этих воспитательных средств рассматривать с точки зрения того, помогает ли данное поощрение или наказание сплочению коллектива, помогает ли оно работе и учебе, учит ли ребят заботиться о своих товарищах. Необходимость тщательного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, вдумчивого изучения причин их поступков — эти идеи, являющиеся основой современной методики поощрения и наказания, в значительной мере обязаны своей разработкой Н. К. Крупской.

Первым советским педагогом, сумевшим не только понять принципиально новое назначение и содержание поощрения и наказания, но и раскрыть «механизм» действия этих воспитательных средств в системе организации воспитательного процесса, был А. С. Макаренко.

А. С. Макаренко впервые попытался включить поощрение и наказание во всю систему воспитательных средств, гармонически организованных<sup>85</sup>. По мере накопления коллективом колонии и коммуны положительных традиций право поощрять и наказывать все более становилось функцией коллектива. Вместе с тем в сознании коллектива и каждого отдельного воспитанника крепло понимание того, что основой для использования и поощрений, и наказаний является органическое сочетание уважения и требовательности к человеку, что назначение этих средств — укрепить человека, помочь ему приносить

<sup>84</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 11, стр. 434.

<sup>85</sup> См.: А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, Изд-во АПН РСФСР, М., 1958, стр. 523.



больше пользы своему коллективу. Поощрения и наказания в макаренковских коллективах все больше становились средствами стимулирования общественно ценного поведения и торможения отдельных нежелательных явлений.

Вот характерный пример поощрения в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского. Там «свято действовало известное, понятное каждому коммунару старое постановление общего собрания коммунаров: рапорт дежурного не проверяется. Это правило подчеркивает тот огромный авторитет, каким пользуется дежурство, и без такого авторитета, — замечал А. С. Макаренко, — рабочий день всегда будет путаться в отдельных спорах и разногласиях»<sup>86</sup>. Такое поощрение дежурных путем расширения их прав, оказания им доверия всего коллектива, его общественно-го мнения обязывало ребят к большой самокритичности, заставляло их быть предельно требовательными к себе, справедливыми и объективными.

Для наказаний в воспитательной системе А. С. Макаренко также характерно то, что они несли в себе большой стимулирующий заряд и, наряду с осуждением отрицательного поступка как основной своей нравственно-педагогической функцией, были также известной формой выражения доверия коллектива своему члену. Это хорошо видно на примере из повести «Флаги на башнях».

Когда Игорь Чернявин попал в колонию имени Первого Мая (коммуну имени Ф. Э. Дзержинского), он отказывался работать в мастерских, но его как повинка за это не наказывали. В то же время Игорь видел, что, казалось бы, из-за пустяка, из-за того, что на полу в спальне во время утренней проверки были обнаружены погти, неаккуратно остриженные Мишей Гонтарем, в бригаде произошёл целый переполох, наказали сдававшего рапорт дежурного. Игорю стало даже немного обидно: «Почему-то все, даже Алексей Степанович»<sup>87</sup>, интересуются таким пустяком, как остриженные погти Гонтаря, и никто не обращает внимания на открытый, демонстративный отказ от работы Игоря Чернявина»<sup>88</sup>.

<sup>86</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 97.

<sup>87</sup> В повести «Флаги на башнях» Макаренко выступает перед читателем в образе Алексея Степановича Захарова.

<sup>88</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. III, Изд-во АПН РСФСР, М., 1957, стр. 114.



Прошло немало времени, пока Игорь «честным трудом» заработал себе право быть наказанным. Будучи дежурным по бригаде, он прозевал время уборки. «Поверка застала спальню в беспорядке и Чернявина в разгаре работы. Не повезло еще и в том отношении, что поверку принимал сам Захаров. Он строго нахмурился, холодно рассматривая спальню, холодно сказал: «Здравствуйте, товарищи», небрежно выслушал рапорт и спросил:

— Кто дежурит?

Игорь улыбнулся смущенно:

— Я.

— Получи один наряд.

Игорь так же смущенно улыбнулся и услышал шипенье Нестеренко (бригадира. — Л. Г.):

— Да отвечай же как следует! Что это такое?

Игорь обрадовался выходу из мучительного положения, вытянулся:

— Есть, один наряд, товарищ заведующий!»<sup>89</sup>.

Приведенные нами единичные примеры поощрения и наказания в опыте А. С. Макаренко ни в коей мере не служат для рекомендации данных конкретных форм в условиях сегодняшней школы безотносительно к особенностям ее контингента, традиций и т. д. Единственная цель в данном случае состоит в том, чтобы показать, как поощрение и наказание в опыте Макаренко переставали быть средствами педагогической селекции детей, орудиями произвольных воспитательных манипуляций педагогов.

Антон Семенович подверг критике традиционное механическое деление функций поощрения и наказания на позитивную и негативную, раскрыл диалектику этих воспитательных средств, возможности их взаимопроникновения и взаимных переходов в свою противоположность. В связи с этим хотелось бы привести один лишь эпизод из жизни колонии имени А. М. Горького, известный по «Педагогической поэме», — эпизод с наказанием Ужикова (прототипом этого героя был А. Тубин). В процессе исполнения этого наказания (Ужикову был объявлен бойкот) к нему обратилась приехавшая в колонию инспектор отдела народного образования, в беседе с которой

---

<sup>89</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. III, стр. 147.



Аркадий вел себя с достоинством, проявил высокое уважение к наказавшему его коллективу.

На другой день на общем собрании коллектива Ужиков был «амнистирован». Выступавшие на собрании колонисты сказали немало теплых, искренних слов о своем товарище. Так суровое наказание завершилось поощрением, выразившимся через моральное одобрение и изменение личных взаимоотношений коллектива горьковцев с Ужиковым. Он, бывший недавно объектом всеобщего презрения, стал уважаемым членом коллектива, умеющим постоять за честь свою и своих товарищей, пользующимся доверием и даже любовью<sup>90</sup>.

Главный смысл наказания А. С. Макаренко видел в том, что оно «должно разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов»<sup>91</sup>. С таким пониманием тесно связана его идея о необходимости индивидуализации наказания и недопустимости каких бы то ни было регламентированных «шкалой» мер воздействия. Вместе с тем Антон Семенович отстаивал необходимость выработки в коллективе определенных традиций, связанных с поощрением и наказанием. Борясь против «шкалы», по которой можно было бы поощрять и наказывать без анализа причин поступков детей и учета их индивидуальных особенностей, А. С. Макаренко вместе с тем считал, что педагог должен располагать достаточно богатым арсеналом средств поощрения и наказания.

Характерно, что некоторые советские педагоги, работавшие в школе двадцатых-тридцатых годов, отстаивая необходимость использования поощрений и наказаний, терпели на практике неудачи именно из-за того, что не могли преодолеть традиционных представлений о «шкале» их применения. Ярким примером этого может служить опыт В. Н. Сороки-Росинского в школе имени Достоевского, о котором до недавнего времени читатели знали лишь по талантливой книжке Г. Белых и Л. Пантелева «Республика Шкид», где этот интереснейший педагог был показан в образе почти легендарного Викниксора.

В опубликованной недавно незавершенной рукописи В. Н. Сороки-Росинского<sup>92</sup> о школе имени Достоевского

<sup>90</sup> См.: А. С. Макаренко. Сочинения, т. I, стр. 616—617.

<sup>91</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 159.

<sup>92</sup> См.: Л. Кабо. Жил на свете учитель. «Знание», М., 1970.



необходимость поощрений и наказаний обосновывается весьма убедительно. Однако практическая реализация этой идеи с помощью системы так называемых «разрядов», по сути дела, узаконила в школе все ту же пресловутую «шкалу» наград и карательных мер. Это вело лишь к конфликтам педагогов и детей, описанным в «Республике Шкид» в красочных сценах «бузы».

А. С. Макаренко, беря за основу поощрение коллектива — отряда, бригады, в то же время умел использовать и индивидуальное поощрение, так что оно не вело к противопоставлению отдельных воспитанников всем остальным. В условиях трудового коллектива, не только окупавшего расходы на содержание своих членов, но и приносявшего немалый доход государству, совершенно естественными были такие формы материального поощрения, как премия, подарок, но при этом высшей формой поощрения была благодарность в приказе перед строем.

«...За эту благодарность в приказе перед строем, которая не сопровождалась никакими подарками, никакими материальными удовольствиями, за нее дрались самые лучшие отряды, — рассказывал Антон Семенович в лекциях перед работниками Наркомпроса в 1938 г. — За что дрались? За то, что специально в этот день все по приказу надевали парадные костюмы с белыми воротниками и вензелями и по приказу на площадке строилась вся коммуна в военно-строевом порядке. Выходит оркестр, приходят все преподаватели, инженеры, инструкторы, становятся отдельной шеренгой. Дается команда: «Смирно!» Выносятся знамя, оркестр играет салют, и после этого выхожу я и тот, кому выносятся благодарность, и читается приказ:

«На основании постановления общего собрания коммуны за то-то и за то-то такому-то выражается благодарность».

Это высшая награда, которая возможна в богатом чувствами, нравственными достоинствами и уважением к себе коллективе, — отмечал Макаренко. — Но к этому нужно стремиться, а начинать с этого нельзя. Начинать нужно с привлечения более примитивного типа, с некоторых материальных и других удовольствий в каждом отдельном случае, например театр и т. д.»<sup>93</sup>.

<sup>93</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 153—154.



Та же логика развития воспитательного средства, чуждая значительной части педагогов тех лет, проводилась А. С. Макаренко и в отношении наказания. От примитивных наказаний, нацеленных на выработку элементарных социальных привычек, он шел к наказаниям, основной смысл которых заключался в формировании нравственных стимулов поведения воспитанников. «Сущность наказания, — подчеркивал А. С. Макаренко, — в том, что человек переживает, что он осужден коллективом, зная, что он поступил неправильно, то есть в наказании нет подавленности, а есть переживание ошибки, есть переживание отрешения от коллектива, хотя бы минимального»<sup>94</sup>.

Использование поощрений и наказаний в общей системе средств организации воспитательного процесса, решающая роль здорового общественного мнения для их эффективного применения, развитие от элементарных до сложных и нравственно ценных стимулов поведения воспитанников — таковы характерные черты методики поощрения и наказания в опыте А. С. Макаренко. Используя эту методику в соответствии с особенностями каждой конкретной педагогической ситуации, действуя в соответствии с традициями коллектива и располагая богатым набором различных видов, форм и частных приемов поощрения и наказания, Антон Семенович добивался значительного повышения эффективности воспитательного процесса.

В связи с задачей укрепления сознательной дисциплины учащихся, вытекавшей из постановлений о школе тридцатых годов, в теории воспитания усиливался позитивный интерес к проблемам воздействия вообще, поощрения и наказания в частности. Эта тенденция получила основательное подкрепление и в психологии, в частности в исследованиях Б. Г. Ананьева.

«Воздействия на уроке, — писал Б. Г. Ананьев в одном из исследований тех лет, — являются одним из важных факторов, воспитывающих у школьников сознательную дисциплину. В особенности это относится к активизации внимания, интереса, мышления и памяти. Процесс умственной работы школьников на таком уроке стимулируется воздействием педагога. Порок абстрактно-педа-

<sup>94</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 159.



гогических и психолого-педагогических исследований заключается в том, что они выносили за скобки эту стимуляцию в то время, когда она составляет неразрывное целое со всем процессом урока»<sup>95</sup>. Здесь особенно важно отметить, что педагогическое воздействие Б. Г. Ананьев рассматривал как совокупность средств стимулирования деятельности учащихся, причем таких средств, которые неразрывно связаны с воспитательным процессом, составляют с ним целое. По существу такой подход, хотя и в рамках лишь учебной работы, смыкался с позицией А. С. Макаренко в понимании роли педагогического воздействия в организации воспитательного процесса.

В конце 30 — начале 40-х годов педагогические идеи Макаренко начинали оказывать заметное влияние на школьную практику и теоретические работы в области педагогики, в частности на работы, так или иначе затрагивающие проблему поощрения и наказания. В работах Н. И. Болдырева, Б. П. Есипова, И. А. Капрова, Н. Е. Магарика, Л. Е. Раскина, С. М. Ривеса, И. Ф. Сладковского и других авторов делается попытка обосновать использование в школе и пионерской организации этих воспитательных средств с позиций органического сочетания требовательности к детям с уважением их личного достоинства. В этих статьях и книгах так или иначе пропагандировались общие правила применения поощрения и наказания, разработанные Н. К. Крупской и А. С. Макаренко: необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, анализировать причины их поступков, опираться на общественное мнение коллектива.

По количеству книг, брошюр, статей и диссертационных исследований по проблемам воспитания сознательной дисциплины учащихся, единых педагогических требований, поощрения и наказания и т. п. послевоенные десять-пятнадцать лет были особенно плодотворными, и даже простой перечень работ, вышедших в эти годы, занял бы непомерно много места. Остановимся лишь на некоторых из них, представляющих, с нашей точки зрения, наибольший интерес.

Диссертационные работы Х. Бектенова, Д. Я. Шелухина, В. В. Струбицкого, непосредственно посвященные

<sup>95</sup> Б. Г. Ананьев. Психология педагогической оценки, Изд-во Института мозга имени В. М. Бехтерева, Л., 1935, стр. 11—12.



проблеме поощрения и наказания, интересны значительным по объему фактическим материалом, свидетельствующим об остроте проблемы дисциплины в школе в послевоенные годы.

Значительным для своего времени вкладом в решение проблемы сознательной дисциплины, педагогического воздействия, поощрений и наказаний явились исследования Э. И. Моносзона, К. Д. Радиной, Л. Е. Раскина<sup>96</sup>. Здесь обобщался обширный фактический и литературный материал, многое было сделано для разработки методики педагогического воздействия на основе идей А. С. Макаренко и передового опыта школы. Эти работы подводили к выводу о том, что без внесения существенных коррективов в содержание и организацию жизни школьников никакие поощрения и наказания, как бы ни была разработана их методика, прочного успеха принести не могут.

Несостоятельность попыток решать проблему дисциплины «в лоб», одними лишь средствами педагогического воздействия, хорошо была показана в книге психологов В. А. Крутецкого и Н. С. Лукина «Воспитание дисциплинированности у подростков». Здесь, в частности, приводятся весьма характерные данные наблюдений за деятельностью 118 учителей в V—VIII классах 12 школ Москвы. 96 из этих учителей на 427 уроках поддерживали дисциплину следующими мерами: ими было сделано 36 записей в дисциплинарный журнал, 43 записи в дневники ребят, 19 подросткам было предложено встать у парты, у стола учителя или у доски, 31 подростку — привести родителей и 241 (!) удален из класса<sup>97</sup>. Соотношение мер в этой «статистике» не нуждается в пространных комментариях: ведь выгнать из класса проще всего. Однако каждому, кто хоть сколько-нибудь знает школу и ребят, должно быть очевидно и то, что после применения всех этих мер дисциплина обычно лучше не становится.

Логическим завершением исследований послевоенного периода, так или иначе решавших проблему сознательной дисциплины школьников и методики педагогического

<sup>96</sup> Э. И. Моносзон. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся; К. Д. Радиная. Мотивы детских школьных проступков и меры педагогического воздействия. Диссертация, Л., 1947; Л. Е. Раскин. Воспитание дисциплинированности, Учпедгиз, М., 1946.

<sup>97</sup> В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. Воспитание дисциплинированности у подростков. Учпедгиз, М., 1960, стр. 203.



воздействия, в частности поощрения и наказания, явились, на наш взгляд, книги В. Е. Гмурмана «Дисциплина в школе» и И. Ф. Сладковского «Записки воспитателя»<sup>98</sup>. Исходя из макаренковского представления о дисциплине как результате всего воспитательного процесса, В. Е. Гмурман убедительно показал, что никаких особых методов и средств дисциплинирования, по сути дела, не существует. Поощрение и наказание он рассматривал как часть системы общих воспитательных методов, с помощью которых педагоги добиваются успеха и в формировании у школьников определенных нравственных качеств, и в воспитании у них навыков дисциплинированного поведения.

В книге И. Ф. Сладковского, написанной на основе конкретного опыта детских домов № 5 и 6 в селе Екатеринбургской Омской области в годы войны, организатором которых был сам автор, поощрения и наказания выступают как естественные средства защиты интересов коллектива, закрепления в опыте поведения детей всего положительного и преодоления отрицательного. Хотя отдельные конкретные меры поощрения и наказания, использовавшиеся автором, едва ли могут быть рекомендованы в современных условиях, своим содержанием книга призвала на деле творчески использовать идеи А. С. Макаренко в опыте массовой школы.

В конце пятидесятых годов общеобразовательная школа начинает все определеннее поворачиваться к соединению образования с трудом, усилению практической подготовки школьников, созданию системы воспитательной работы, отвечающей потребностям всестороннего развития личности.

В теоретической педагогике начало этому направлению было дано несколько раньше диссертацией И. Ф. Козлова<sup>99</sup> — первым исследованием педагогической системы А. С. Макаренко. Специальная глава диссертации посвящалась проблеме методов педагогического воздействия, рассматривавшихся как система средств сти-

<sup>98</sup> В. Е. Гмурман. Дисциплина в школе, Изд-во АПН РСФСР, М., 1958; И. Ф. Сладковский. Записки воспитателя, Изд-во АПН РСФСР, М., 1959.

<sup>99</sup> И. Ф. Козлов. Педагогический опыт А. С. Макаренко и его теоретическое значение. Диссертация, М., 1941; см. также: И. Ф. Козлов. Единство воспитания и жизни детей, «Просвещение», М., 1964.



мулирования различных видов общественно полезной деятельности детей в условиях воспитательного коллектива.

За последнее десятилетие в разработке проблемы поощрения и наказания достигнут некоторый прогресс как благодаря исследованиям более широкого плана, так и работам, непосредственно посвященным методике педагогического воздействия. Суммируя основное из сделанного в этом плане, можно говорить о следующих характерных особенностях современного состояния проблемы поощрения и наказания в теоретической педагогике.

Во-первых, все более очевидным становится единство функций стимулирования и торможения в поощрении и наказании. И поощрение, и наказание, в зависимости от конкретных условий их применения, «стимулируют положительные действия и способствуют преодолению и искоренению вредных, отрицательных привычек поведения»<sup>100</sup>. Благодаря такому подходу достигается и преодоление типичного для буржуазной педагогики механического противопоставления поощрения наказанию, и установление принципиально нового взгляда на сущность наказания как педагогической категории. Традиционная точка зрения, и доныне бытующая в работах некоторых авторов, состоит, как известно, в том, что «наказание есть негативное вспомогательное воспитательное средство, которое используется, когда позитивные средства не приносят желаемого успеха»<sup>101</sup>. Эту позицию по существу разделяют и некоторые современные педагоги.

На наш взгляд, убедительные аргументы в пользу единства корректирующих функций поощрения и наказания содержат работы А. П. Кондратюка, Н. Е. Щурковой и других авторов, на которые мы указали выше.

Во-вторых, все отчетливее проявляется несостоятельность попыток изображать некий «идеальный» воспитательный процесс без каких бы то ни было поощрений и наказаний вообще. Как справедливо заметила педагог ГДР Ильза Берг, для буржуазной педагогики как раз ха-

<sup>100</sup> Н. И. Болдырев. Основные проблемы теории и методики нравственного воспитания молодого поколения. Доклад об опубликованных работах, представленных в качестве диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. На правах рукописи, М., 1967, стр. 48.

<sup>101</sup> I. Hofmann. Die Strafen in der Volksschule, Langensalza, 1908, S. 2.



рактально включение наказаний в общую логику воспитательного процесса лишь в тех случаях, когда с помощью всех других средств воспитатели не могут справиться с детьми<sup>102</sup>.

Отправляясь объективно от этой логики, некоторые современные педагоги вновь выдвигают старую формулу о том, что правильное воспитание — это воспитание без наказаний (а по возможности — и без поощрений), ибо поощрение и наказание представляют собой якобы лишь средства внешнего стимулирования, тогда как наша задача — развивать в детях внутренние стимулы нравственного поведения. Ошибочность такого подхода в том, что он не учитывает диалектику перехода внешнего стимула во внутренний.

Наконец, все более полно раскрывается роль коллектива школьников как субъекта поощрения и наказания. Если в буржуазной школе попытки хоть в какой-то мере передать функции поощрения и наказания самим учащимся приводят к разобщению в детском коллективе, к образованию в нем двух лагерей: управляющих «лидеров» — старшеклассников, верхушечной элиты, и управляемой массы — малышей и подростков (что можно видеть на примере английской паблик-скулз), — то в условиях социалистического воспитательного коллектива, при наличии правильного педагогического руководства, эти функции принадлежат всему коллективу, его органам и уполномоченным, сплавляют детей, развивают в них чувство солидарности.

Современная школьная практика испытывает определенные трудности в связи с использованием поощрений и наказаний, в ней имеет место немало негативных явлений. По нашему мнению, одной из немаловажных причин этого является «лобовой», узкометодический характер ведущихся в данной области исследований. Ведь поощрение и наказание — явления не чисто школьного, педагогического характера. Видимо, в современных условиях, когда наши дети и подростки становятся все более активными участниками различных сторон общественной жизни, сложившиеся специфически школьные представления о поощрении и наказании нуждаются в пересмотре с позиций гражданского права, этики и психологии.

<sup>102</sup> Ilse Berg. Zur Theorie der Strafe in der soziallichen Schule, Berlin, 1961, S. 59.



Вместе с тем необходимо иметь в виду, что поощрение и наказание — это наиболее трудная в технико-педагогическом отношении область педагогического воздействия. Здесь легче, чем где-либо, допустить ошибку, и допущенная ошибка здесь более, чем где-либо, создает для воспитателя дополнительные трудности. Поэтому создание рабочей методики поощрения и наказания, отвечающей потребностям современной массовой общеобразовательной школы, является одной из актуальных задач, стоящих перед педагогикой в области теории воспитания.

Назначение поощрений и наказаний в социалистической школе — коррекция поведения детей и подростков и их отношений с коллективом в условиях различных сложных ситуаций. Разрешая противоречия и конфликты, возникающие между личностью и коллективом, поощрения и наказания при правильном педагогическом руководстве способствуют сплочению детского коллектива и развитию в детях чувства солидарности как одного из необходимых условий их всестороннего развития. Высшим регулятором отношений при решении вопросов, связанных с поощрением и наказанием, является руководимое педагогами общественное мнение коллектива.

Поощрения и наказания в нашей школе должны строиться на точном и всестороннем учете индивидуальных и возрастных особенностей детей, тщательном анализе причин и мотивов их поступков и конкретных ситуаций, в которых эти поступки совершаются. Необходимость использования поощрений и наказаний в каждом конкретном случае вытекает не из какой-то «шкалы» пороков и добродетелей, за которые следует строго отмеренная доза карательных мер и наград, а из реально проявляющейся в данной педагогической ситуации потребности в коррекции поведения детей.

Понятия  
обычно как а  
ская гамма э  
пример, сра  
и «наказани  
(русском, у  
ском), то не  
сильно рас  
жаются.

Так, нап  
«прихотчива  
храбрости»  
казание», в  
говор» («ре  
ние», «рекл  
В этимолог  
лирования,  
ство в восп

Традици  
оказавшая  
некоторые  
стоит в то  
циональн  
вом, тогда  
ное воспи  
позитивн  
дует, оди  
тически  
годы ука  
казания  
ние сут  
мер, В.  
соединен





## Теоретические основы методики поощрения и наказания

Понятия поощрения и наказания воспринимаются обычно как антиподы. Между тем смысловая, семантическая гамма этих понятий чрезвычайно широка. Если, например, сравнивать коренные значения слов «поощрение» и «наказание» лишь в некоторых европейских языках (русском, украинском, немецком, французском, английском), то нетрудно заметить, что одни из этих значений сильно расходятся, другие же, напротив, весьма сближаются.

Так, например, «поощрение» означает «одобрение», «приохочивание», «содействие», «ускорение», «придание храбрости» («куражу»), «стимулирование» и т. п. «Наказание», в свою очередь, означает «наставление», «выговор» («реприманд»), «обременение», «кару», «требование», «рекламацию», «штраф», «стимулирование» и пр. В этимологии этих понятий есть и общее значение стимулирования, что помогает, на наш взгляд, видеть их единство в воспитательном процессе.

Традиционная точка зрения буржуазной педагогики, оказавшая, как мы отмечали, определенное влияние и на некоторых советских исследователей этой проблемы, состоит в том, что поощрение несет в себе позитивный эмоциональный заряд и является стимулирующим средством, тогда как наказание есть негативное вспомогательное воспитательное средство, которое используется, когда позитивные средства не приносят желаемого успеха. Следует, однако, отметить, что некоторые русские демократически настроенные педагоги еще в дореволюционные годы указывали на единство функций поощрения и наказания как воспитательных средств. «Награда и наказание суть две стороны одного действия, — писал, например, В. И. Фармаковский, — которое заключается в соединении к воспитывающим факторам приятных и



неприятных чувствований, как побуждений к доброму поведению. Нельзя практиковать наград, не практикуя в то же время наказаний, и наоборот, потому что в том и другом случае получится односторонность вследствие неравномерного упражнения однородных чувствований»<sup>103</sup>.

В теории и практике воспитания широко распространена точка зрения, согласно которой всякое одобрение, похвала, выражение доверия и тому подобное педагогическое воздействие, рассчитанное на стимулирование положительных эмоций воспитанника, принято называть поощрением. С другой стороны, к наказаниям часто относят любое осуждение, угрозу, порицание. Наиболее развернуто эта точка зрения представлена в диссертации В. В. Струбицкого<sup>104</sup>. Известные основания для такого подхода, безусловно, имеются, ибо поощрение, действительно, включает в себя элемент одобрения, а наказание — осуждения. Однако сущность этих воспитательных средств, по нашему мнению, нельзя сводить лишь к этической оценке поведения воспитанников. Их назначение, как уже отмечалось выше, — коррекция поведения детей и подростков в определенных сложных ситуациях. Поэтому попытаемся вначале охарактеризовать некоторые общие особенности методики поощрения и наказания, а затем их этическое содержание и важнейшие нормы гражданско-правового положения детей и подростков, учет которых необходим для эффективного использования этих воспитательных средств.

### § 1. Характерные черты методики поощрения и наказания

Анализ основных видов и форм педагогического требования<sup>105</sup> показывает, что и положительная группа форм косвенного требования (просьба, доверие, одобрение), и отрицательная (угроза, выражение недоверия, осуждение) используются воспитателями и детским кол-

<sup>103</sup> В. И. Фармаковский. Методика школьной дисциплины, стр. 102.

<sup>104</sup> См.: В. В. Струбицкий. Меры поощрения и наказания и методика их применения в нравственном воспитании учащихся. Диссертация, Симферополь, 1961, стр. 86—91.

<sup>105</sup> См.: В. М. Коротков. Методика требования (в кн.: И. Ф. Козлов и др. Методика воспитательного процесса, «Просвещение», М., 1969, стр. 194—230).



лективом буквально на каждом шагу, в таких ситуациях, когда не возникает никакой необходимости как-то выделить того или иного ученика из общей массы.

— Хорошо пишешь, стараешься, — говорит учительница, проходя во время урока по классу и останавливаясь на минутку у одной из парт. Через минуту аналогичное замечание раздается уже возле другой парты, но вот в голосе учительницы слышится нотка осуждения:

— Сегодня ты очень невнимателен. Смотри-ка, в простом упражнении допустил несколько грубых ошибок...

Требование-одобрение, использованное здесь педагогом, не является еще поощрением в собственном смысле слова, равно как и требование-осуждение еще не есть наказание. Между требованиями такого рода, с одной стороны, и поощрением и наказанием как средствами педагогической коррекции — с другой, имеется известная качественная грань. Она заключается в том, что в ситуации поощрения-наказания педагог или детский коллектив принимает определенное решение, которое известным образом выделяет одного воспитанника (или группу) из общей массы, производит какое-то изменение в их правах и обязанностях, во взаимоотношениях коллектива с ними.

В коллективе семиклассников одной из московских школ предметом насмешек многих ребят часто становился Володя Зябликов<sup>106</sup>. Высокий, очень худой и близорукий подросток стеснялся выполнять упражнения на уроках физкультуры. Одноклассники, изощрявшиеся в придумывании ему различных кличек, вместе с тем охотно использовали помощь Володи при выполнении контрольных и лабораторных работ по физике. Учительница физики не раз хвалила Володю, но это не способствовало улучшению отношения класса к нему. Но вот однажды по просьбе классной руководительницы она предложила ребятам выбрать ассистента, который должен был бы постоянно помогать ей при подготовке и проведении лабораторных работ. Володина кандидатура была принята единогласно. Знание дела, добросовестность, готовность прийти на помощь товарищу быстро помогли Володе завоевать авторитет в классе, прекратились насмешки, подросток стал испытывать чувство законной гордости ока-

<sup>106</sup> Фамилия изменена нами. — Прим. авт.



занным ему доверием. Решающее значение в этом имело удачно использованное поощрение, выразившееся в доверии коллектива, в поручении почетной обязанности.

Определенная качественная грань пролегает и между требованием-осуждением, с одной стороны, и наказанием, основанным на осуждении, — с другой. Вот, к примеру, идет урок. Один из учеников явно не торопится выполнять самостоятельную работу. Учитель делает ему замечание:

— Ты сегодня очень медленно работаешь.

Если после этого ученик начнет работать наравне со всеми, можно считать, что данное требование-осуждение «сработало». Однако представим себе, что ученик не прореагировал должным образом на это замечание учителя, сделанное тоном мягкого укора. Учитель, добавив в голосе чуточку официальности, «металла», называет фамилию ученика.

— Сергеев!

Мальчик встает.

— За невнимательность и несерьезное отношение к работе объявляю тебе замечание. Садись!

Это уже наказание. Его отличие от обычного требования-осуждения, очевидно, в том, что оно выражается в определенном решении педагога или коллектива по отношению к тому, кто не выполнил ранее предъявленного требования. Здесь ясно чувствуется элемент того, что Макаренко называл «выталкиванием из общих рядов» и что как раз является одной из существенных качественных характеристик для наказания.

Таким образом, использование поощрений и наказаний как средств педагогической коррекции должно отвечать наличию определенной ситуации, оно характеризуется известным решением педагога или коллектива, связанным с выделением одного из воспитанников (или группы воспитанников) из общей массы, однако, как правило, без резкого противопоставления их, изменением их прав и обязанностей в коллективе, взаимоотношений педагога и коллектива с ними. Совокупность этих признаков и обеспечивает корректирующее действие данных средств.

Такое понимание условий, создающих предпосылки для успешного использования поощрений и наказаний, помогает ответить на вопрос, всегда ли надо поощрять и

наказывать. Ответ  
в вопросах следует  
педагогической ситуации  
Классный руководитель  
писывал в дневник  
но классу. Делу  
после того, как  
ствующая запись  
ность как объек  
шла своего рода  
стал требователь  
использовать по  
ся обиженными  
класса, оправдан  
благодарности  
Видимо, в д  
вать известным  
как мы знаем,  
ния или наказ  
использовать в  
Группа дев  
в школе. Зара  
«отщипывали»  
ском кабинете  
подарок любим  
школы объяви  
казе. Из этого  
чительного, в  
ки стали гото  
младшим то  
дел было оти  
вначале, как  
ребенка к со  
лиям» 107, а  
творческой с  
усилия явля  
шающее зн  
щественной  
своему кол  
мотивов де  
школьников



наказывать. Очевидно, прежде всего при решении этого вопроса следует исходить из анализа конкретной педагогической ситуации.

Классный руководитель одного из пятых классов записывал в дневники ребят благодарности за дежурство по классу. Дежурить обязаны все, и естественно, что после того, как у каждого в дневнике появилась соответствующая запись, дети стали воспринимать благодарность как обязательную «плату» за дежурство. Произошла своего рода «девальвация» поощрения. Когда педагог стал требовательнее оценивать итоги дежурства и реже использовать поощрение, воспитанники почувствовали себя обиженными. Некоторые даже уклонялись от уборки класса, оправдывая свое поведение тем, что «все равно благодарности не дождешься».

Видимо, в данной ситуации правильнее просто оценивать известным образом работу ребят, причем в оценке, как мы знаем, тоже есть определенный элемент поощрения или наказания. Однако благодарность целесообразно использовать в особых случаях.

Группа девятиклассников накануне 8 марта осталась в школе. Заранее запасшись всем необходимым, ребята «отциклевали» крышки лабораторных столов в химическом кабинете и покрыли их лаком. Это был своеобразный подарок любимой учительнице. Узнав об этом, директор школы объявил коллективу класса благодарность в приказе. Из этого случая, на первый взгляд как будто незначительного, в школе родилась традиция. Старшеклассники стали готовить трудовые подарки школе, учителям, младшим товарищам, причем стимулом этих трудовых дел было отнюдь не получение благодарности. Здесь лишь вначале, как отмечала О. И. Рута, «поощрение толкает ребенка к совершению усилий, дает толчок к новым усилиям»<sup>107</sup>, а затем, в силу особенностей соревновательно-творческой ситуации, сама деятельность, сами трудовые усилия являются ведущим стимулом, постепенно же решающее значение начинает приобретать сознание общественной полезности тех или иных дел, нужности их своему коллективу. Происходит то поэтапное развитие мотивов деятельности, о котором, анализируя учение школьников, говорил А. Н. Леонтьев.

<sup>107</sup> О. И. Рута. Беседы о нравственном воспитании детей. Красноярское кн. изд-во. Красноярск, 1962, стр. 97.



Далеко не всегда следует использовать и наказание. Рассмотрим такой пример.

Молодая учительница английского языка, войдя в VI класс, увидела, что все мальчики сидят в очках самых разных фасонов и цветов. Ребята, затаив дыхание, ждали «взрыва». Но Инна Ивановна ничего «не заметила». Как ни в чем не бывало она открыла журнал и начала урок. Владелец самого оригинального оптического прибора пошел к доске, началось чтение текста, и минут через десять ребята один за другим стали убирать мешавшие им очки в карманы, а случившаяся столько веселья «остроумная» затея, столкнувшись с обычной деловой обстановкой урока, быстро потускнела и забылась.

Это типичный пример псевдоконфликтной ситуации, правильно разрешенной педагогом. Однако наказание не всегда следует использовать и в тех случаях, где есть основания для конфликта. Вот пример подобной ситуации, который приводили В. А. Крутецкий и Н. С. Лукни.

Учитель неожиданно вошел в класс и увидел, что подросток исправляет в журнале оценку. Учитель оценил обстановку и состояние ученика и... «не заметил». Урок закончился, он не сказал ни слова о случившемся и ушел из класса. На следующем уроке ученик пристально, вопросительно смотрел на учителя, но тот молчал. После урока ученик подошел к учителю и с дрожью в голосе сказал: «Василий Николаевич, я больше не могу так, вы видели, что я исправил оценку... и молчите... Ну что вы со мной будете делать? Ну сделайте, не тяните!»

Василий Николаевич понял, что делать тут ничего не надо, все уже сделано. «Ты, Сережа, исправил «двойку» на «четверку», вот и исправь ее на самом деле, я тебя в следующий раз спрошу». И спросил, и Сережа ответил на «пятерку». Учитель сказал: «Вот как ты себя недооценил, Сережа». После урока мальчик подошел к учителю: «Я никогда этого больше не буду делать. Спасибо!»<sup>108</sup>

В данном случае учитель, правильно оценив внутреннее состояние ученика, понял, что тот сам себя «наказал», т. е. осудил, глубоко пережил свой поступок, и именно поэтому в наказании не было необходимости. Обращает на себя внимание такая деталь данной ситуации: педагог не спешит использовать наказание. Отсроч-

<sup>108</sup> В. А. Крутецкий и Н. С. Лукни. Воспитание дисциплинированности у подростков, стр. 214.



ка наказания, за исключением тех случаев, когда его целесообразность не вызывает никаких сомнений, а способ наложения традиционен, — весьма разумный педагогический прием. Дальнейшее развитие событий, как правило, дает педагогу возможность лучше оценить ситуацию и принять решение, в наибольшей степени отвечающее ее особенностям.

Часто бывает достаточно воздействовать на провинившегося подростка шуткой, иронией. Вот характерный пример.

Однажды семиклассники по просьбе учителя физики принесли на очередной урок маятники, изготовленные ими самими. Среди груды самых разнообразных маятников возвышалась двухпудовая гиря с обрывком троса. Увидев это «великолепие», учитель опешил. А навстречу уже нетерпеливо тянулась рука известного своим выдумками Петрова.

— Федор Григорьевич, а какой маятник вам больше всех понравился?

— Конечно, вот этот, — с улыбкой указал учитель на маятник-гигант. — Иди-ка, Петров, к доске, поддержи его, пока я буду объяснять ребятам принцип действия...

Однако представим себе, что на месте Федора Григорьевича оказался бы другой педагог, и все могло быть совершенно по-иному.

— Так, — сказал бы этот воображаемый учитель, — опять VII Б изволит мило развлекаться... Кто принес эту гирю? Не знаете? Хорошо: дежурные! Вы всю перемену были в кабинете, отвечайте: кто принес гирю? И вы не знаете? Имейте в виду — я в последний раз спрашиваю: если вы не скажете, кто принес эту гирю, я урока не начну!..

И вот, словно снежный ком, вырос конфликт, которого в данной ситуации могло не возникнуть, если бы педагог не спешил поддаваться минутной досаде.

Э. И. Моносзон в свое время справедливо отмечал: «Нередко употребляемый тезис — «ни один проступок учащегося не должен оставаться безнаказанным» — по существу своему является ошибочным, так как с этой точки зрения каждый проступок ребенка автоматически влечет за собой наказание»<sup>109</sup>. Как видно из первой главы на-

<sup>109</sup> Э. И. Моносзон. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся, стр. 178.



стоящей книги, это традиционная логика старой педагогики, однако и в современных условиях она иногда дает себя знать. То же следует сказать и об использовании поощрений: далеко не каждый положительный поступок воспитанника необходимо поощрять. Ниже мы остановимся на этом вопросе несколько подробнее, однако общие правила, которыми следует руководствоваться при решении вопроса о целесообразности поощрения и наказания, могут быть даны уже сейчас.

Во-первых, анализ конкретной ситуации должен подсказать воспитателю необходимость внесения таких корректив во взаимоотношения с данным воспитанником, в его права и обязанности в коллективе, которые могут быть достигнуты лишь с помощью поощрения или наказания.

Во-вторых, планируемым воспитательным результатом использования поощрения или наказания должно быть известное движение воспитанника и коллектива в целом в нравственном отношении. Помочь ребенку, подростку выбрать правильную линию поведения в сложной ситуации — вот основное назначение поощрения и наказания как средств педагогической коррекции.

В-третьих, по своему содержанию и характеру поощрение и наказание должны отвечать содержанию и характеру тех педагогических требований, которые являются наиболее существенными для работы с данной возрастной категорией воспитанников, с данными конкретными детьми.

«Центральным вопросом методики (поощрения. — Л. Г.), — писала О. И. Рута, — является вопрос о том, за что поощрять. Отвечая на него, следует иметь в виду два основных положения. Первое из них в общем виде может быть сформулировано так: поощрять надо только за совершение усилия... Второе важное положение, говорящее о том, за что надо поощрять: поощрять можно и нужно за все стороны поведения»<sup>110</sup>. Первое высказанное здесь положение направлено против укоренившейся традиции поощрять детей и подростков за результаты их деятельности, игнорируя способности и реальные возможности каждого отдельного воспитанника. Это в принципе верно, однако едва ли следует так

<sup>110</sup> О. И. Рута. Беседы о нравственном воспитании детей, стр. 101.



категорически противопоставлять совершение ребенком того или иного усилия и результат его деятельности. Усилия в конечном счете направляются на достижение определенного результата, и этим нельзя пренебрегать.

В школах нередко приходится встречать стенды вроде «Наши отличники» или «Они учатся на «4» и «5» с фотографиями лучших учащихся. Чаще всего, оформляя подобные стенды, педагоги не задумываются над тем, действительно ли высокие оценки того или иного ученика являются его заслугой, заработаны им ценой больших усилий, постоянного рабочего, творческого напряжения.

Здесь могут быть и дети, которым учение дается легко, в силу способностей и общего развития, и такие, кого дома «патаскивают» с помощью репетиторов. С этой точки зрения, конечно, соображение о том, что поощрять надо прежде всего за совершение реальных усилий в учении и общественно полезном труде, чрезвычайно важно.

Необходимость использовать поощрение в самых различных видах деятельности детей отмечал и В. Е. Гмурман. «Избежать захваливания отдельных учащихся и отдельных классов можно... путем поощрения самых различных достижений в различных областях деятельности»<sup>111</sup>, — писал он. Дело здесь не только в преодолении опасности захваливания, но еще и в том, что использование поощрения в различных областях деятельности школьников дает возможность стимулировать способности и склонности не только в области учения, но и в разнообразной внеурочной деятельности — спорте, туризме, общественно-политической, культурно-массовой и иной общественно полезной работе.

Весьма глубоким представляется нам замечание русского педагога второй половины прошлого века М. Олесницкого, высказанное им в отношении логики развития поощрений. «По мере развития питомца, — писал он, — награды становятся реже, т. е. питомец должен исполнять добрые действия ради самих этих действий, и награждается не частное действие, а целый ряд действий, наконец, сама награда становится чище, т. е. состоит в доставлении питомцу не какого-то чувственного наслаж-

<sup>111</sup> В. Е. Гмурман. Дисциплина в школе, Изд-во АПН РСФСР, М., 1958, стр. 170.



дения или материального приобретения, а чести»<sup>112</sup>. В этом высказывании замечательным, на наш взгляд, является соображение о тенденции перехода от поощрения за «частное действие» к поощрению «за целый ряд действий», отражающей своеобразную интеграцию в вопросе о поощрениях (соответственно — и наказаниях).

Явление интеграции, отмеченное В. М. Коротовым в развитии педагогических требований<sup>113</sup>, имеет место также в развитии поощрений и наказаний. В частности, в вопросе — за что наказывать — мы видим такую линию развития: *от наказаний, направленных преимущественно на торможение отрицательных поступков, черт характера, привычек, к наказаниям, главный смысл которых — в выработке определенных положительных привычек и черт характера*. Рассмотрим эту логику несколько более обстоятельно.

В начальный период работы с коллективом центр тяжести в применении наказаний приходится на борьбу со всякого рода нарушениями внешнего порядка, режима, организационных требований к детям, с различными проявлениями недисциплинированности, хулиганства. «Когда я пришел к известному успеху, — говорил А. С. Макаренко, — когда меня перестали потрясать воровство и хулиганство, я понял, что цель моей воспитательной работы не заключалась в том, чтобы привести в порядок двух-трех воров и хулиганов, а положительная цель моей работы в том, чтобы воспитать определенный тип гражданина, выпустить боевой, активный, жизненный характер»<sup>114</sup>.

На достижение этой цели в конечном счете направлена вся методика педагогического воздействия, в том числе поощрения и наказания. И в наши дни среди определенной части педагогов существует такая точка зрения, будто поощрение стимулирует желательное поведение воспитанника, а наказание лишь тормозит нежелательное поведение, помогая удерживать ребенка в определенной норме требований. Нам представляется более правильным такой подход, при котором «как меры по-

<sup>112</sup> М. Оленицкий. Полный курс педагогики, стр. 333.

<sup>113</sup> См.: В. М. Коротов. Единые педагогические требования (в кн.: И. Ф. Козлов и др. Методика воспитательного процесса, стр. 50—66).

<sup>114</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 175.



ощрения, так и меры взыскания... направлены к стимулированию работы и энергии учащихся»<sup>115</sup>. Каждый из методов педагогического воздействия в нашей школе и семье сочетает задачи преодоления тех или иных отрицательных и воспитания положительных жизненных качеств, и только в совокупности, в общей системе организации воспитательного процесса они приводят к достижению нужных воспитательных результатов.

Опыт А. С. Макаренко и других передовых советских педагогов ярко раскрывает диалектику взаимоотношений между требованием, с одной стороны, и поощрением и наказанием — с другой. Чем более высок уровень требований (разумеется, уже подготовленных всей предшествующей работой), предъявляемых к детям на данном этапе развития коллектива, чем более обобщенные моральные нормы в них заключены, тем строже и взыскательнее педагоги и коллектив в использовании поощрений и наказаний.

...Командир комсомольского взвода Вася Ключиник вернулся в коммуны из города с опозданием на десять минут. Пустяк, казалось бы, но Вася, уходя в город, сам сказал Антону Семеновичу: «Ухожу в город до семи часов». Он не нуждался в разрешении, не был ограничен во времени. Это — требование к самому себе. Поэтому, говорил Макаренко, «раз уходит в отпуск, значит, знает, что делает. Но пришел в десять минут восьмого. Дал обещание, назначил срок и опоздал. Садись под арест! Тебя никто не тянул говорить, что вернешься в семь...»<sup>116</sup>.

Дело, следовательно, не столько в самом факте опоздания, сколько в нарушении слова, данного воспитанником, взятого им на себя морального обязательства. Такой подход имеет место и при использовании поощрения.

На первых порах работы с коллективом педагог, естественно, поощряет отдельные действия своих воспитанников: это может быть и образцово убранный класс, и организованно проведенный поход, воскресник и т. п. Однако по мере формирования здорового общественного мнения коллектива предметом поощрения все более становится устойчивое проявление тех или иных моральных качеств: ответственности, организованности, принци-

<sup>115</sup> Н. Е. Магарик. О мерах поощрения и взыскания в школе, стр. 126.

<sup>116</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 225.



альности, взаимопомощи, умения приказать и подчиняться товарищу. Поощрение в связи с выполнением тех или иных повседневных общеобязательных дел коллективного характера в возрастающей степени связывается с проявлением инициативы, самостоятельности, готовности и умения принести своему коллективу как можно больше пользы.

Следует, однако, иметь в виду распространенную ошибку многих педагогов, использующих поощрение в связи с такими поступками и делами своих воспитанников, этический смысл которых противоречит самой идее соревнования. Нельзя, к примеру, делать предметом соревнования, а следовательно, и поощрения то, сколько раз дети помогут пожилым людям перейти улицу, уступят им место в трамвае или метро или, скажем, за сколькими могилами героев Отечественной войны они ухаживают. По «логике» такого соревнования выходит, что чем больше инвалидов, чем больше могил, тем лучше, т. е. этика поступков детей принимает извращенный характер, в них, как отмечал А. С. Макаренко, отчетливо проступает стремление «заработать» на чужом горе, чужих страданиях.

Таким образом, от поощрений за отдельные положительные поступки и добросовестное выполнение своих обязанностей к поощрениям за устойчивое положительное поведение, проявление инициативной заботы о коллективе, товарищах, общем успехе — такова основная линия развития в вопросе — за что поощрять.

В решении вопроса — кого поощрять и наказывать — наша методика нацелена прежде всего против дающей себя порой чувствовать традиции старой школы, где детей делили на «овец» и «козлищ». У нас среди родителей и педагогов тоже приходится еще сталкиваться с убеждением, что на одних детей лучше действует поощрение, а на других — наказание. На ошибочность такой точки зрения указывал еще Н. Е. Магарик, писавший, что «было бы неправильно подходить к вопросу о поощрениях и наказаниях с формальной точки зрения, т. е. применять по отношению к учащимся с плохим поведением или к отстающим в классе только меры взыскания, а не поощрения»<sup>117</sup>. Развивая эту мысль, О. И. Ру-

<sup>117</sup> Н. Е. Магарик. О мерах поощрения и взыскания в школе, стр. 111.

ты отмечали. Ч  
воспитанней  
Поощрять  
ся — класс  
трудовые  
добные форм  
взятки, гл  
ется формир  
ростков, созда  
Поощрения  
тельный воспе  
ровалось здоро  
да, наряду с  
В этом случае  
ления поощря  
против, поощ  
вом удовлетв  
справедливост  
его вкладу в  
Одним из  
го следует на  
же является  
противополож  
боты с коллек  
ственного вин  
случае логика  
та: «насорил  
начала уроков  
журным» и т.  
начальный пе  
дисциплинарн  
так как у ре  
ного поведения  
проходить ми  
иногда берут  
жет оказывать  
Вот что  
ситуации, им  
после переес  
линные м  
действуют  
<sup>118</sup> О. И.  
стр. 98.  
5 Заказ 399



та отмечала, что «особенно велика роль поощрения в воспитании педагогически запущенных детей»<sup>118</sup>.

Поощрять следует прежде всего коллективы учащихся — классы, пионерские отряды, комсомольские группы, трудовые бригады и пр. Особенно важное значение подобные формы поощрения имеют в условиях школы-новостройки, где важнейшей воспитательной задачей является формирование сплоченных коллективов детей и подростков, создание общешкольного коллектива.

Поощрение отдельных учащихся приносит положительный воспитательный результат, когда уже сформировалось здоровое общественное мнение коллектива, когда, наряду с педагогами, поощрять начинает коллектив. В этом случае не так велика опасность противопоставления поощряемых детей и подростков коллективу, напротив, поощрение воспринимается коллективом с чувством удовлетворения за своего товарища, с сознанием справедливости той высокой оценки, которая дается его вкладу в общее дело.

Одним из самых сложных является вопрос о том, *когда следует наказывать*. Оправданным моментом здесь также является уровень развития коллектива. Однако, в противоположность поощрению, на начальном этапе работы с коллективом наказывать можно только непосредственного виновника того или иного нарушения. В этом случае логика применения наказания сравнительно проста: «насорил — убери», «опоздал на уроки — завтра до начала уроков будешь проветривать класс и помогать дежурным» и т. п. Но при этом надо иметь в виду, что в начальный период работы с коллективом всякого рода дисциплинарных нарушений обычно бывает много, так как у ребят еще нет прочных навыков целесообразного поведения, и работа педагогов по формуле «не проходить мимо самых малейших нарушений», которую иногда берут на вооружение в школах-новостройках, может оказаться чрезвычайно тяжелой и неблагодарной.

Вот что писал А. С. Макаренко по поводу подобной ситуации, имевшей место в колонии имени А. М. Горького после переезда в Куряж: «Взяться за внешние дисциплинарные меры, которые так выразительно и красиво действуют в сложившемся коллективе, было опасно. На-

<sup>118</sup> О. И. Рута. Беседы о нравственном воспитании детей, стр. 98.



рушителей было очень много, возиться с ними было делом сложным, требующим много времени, и неэффективным, ибо всякая мера вычисления только тогда производит полезное действие, когда она выталкивает человека из общих рядов и поддерживается несомненным приговором общественного мнения»<sup>119</sup>. Поэтому если в подобных обстоятельствах начать наказывать каждого нарушителя, то у педагогов не останется времени и сил вести какую-либо другую воспитательную работу с коллективом, а поток наказаний приведет к тому же еще и к появлению у многих учащихся чувства отчуждения, оттолкнет их от школы и учителей.

Предъявление минимума позитивных организационных требований, создание необходимых условий для их выполнения, а главное, работа по сплочению актива и привлечению внимания и интереса всех детей к ближней перспективе, т. е. развертывание увлекательных практических дел, — вот что должно быть основным в работе с детским коллективом в период его становления. Основным средством коррекции в этих условиях является использование коллективных форм поощрения. Мимо многих нарушений в это время надо просто проходить, делая вид, что их не замечаешь (но только делая вид, ибо в действительности-то надо замечать все, во всяком случае, стремиться к этому).

В начальный период работы с коллективом безусловно надо наказывать тех, кто своим поведением бросает вызов педагогам и поддерживающему их активу, кто пытается воевать против тех педагогических требований и ближних перспектив, на линии которых начинается создание коллектива. При этом важное назначение наказания — убеждать и провинившихся, и весь коллектив в справедливости этих требований, жизненной необходимости выдвигаемых перспектив.

Вот характерный пример из опыта работы московской школы № 324, имевший место несколько лет тому назад. Перед началом уроков завуч заслуженный учитель школы РСФСР Г. А. Фигурин провел с дежурными семиклассниками линейку, разъяснил их права и обязанности. В числе прочих дел ребятам предстояло до впуска всех учащихся в школу натереть паркетные полы. Когда после линейки дежурные разбежались по этажам и принялись

<sup>119</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. I, стр. 555.



за работу, трое ребят, спрятавшись, посмеивались над «ишачившими» товарищами. Проболтав минут десять, они потом, шаркнув для отвода глаз раз-другой щетками по паркету, побежали на свои посты...

— Петров, Смелицкий, Федин <sup>120</sup>, шаг вперед! — вдругскомандовал Георгий Акимович после рапорта старосты об итогах дежурства. — Возьмите в кладовой щетки и будете натирать полы на четвертом этаже. Через 30 минут приду проверить...

Стараясь не смотреть на замершую в улыбке «линейку» и придавая себе независимый вид, парочито петоропливой, вразвалку походкой ребята отправились за щетками...

По мере развития коллектива, обогащения всей гаммы отношений между детьми подход к вопросу об объекте наказания существенным образом меняется. Объектом наказания во все меньшей степени становятся разного рода прямые нарушители порядка. *От первоначальной формулы наказания: каждый отвечает за себя — мы приходим здесь к высшей его формуле: каждый за всех и все за каждого.* Однако необходимо иметь в виду, что переход этот чрезвычайно сложен.

Еще А. Н. Острогорский писал: «Одни из видов школьной несправедливости составляют взыскания, налагаемые на целые группы воспитанников, когда воспитателю не удается определить, кто именно был виновником того или иного проступка» <sup>121</sup>. Надо признать, что с несправедливостью такого рода приходится порой сталкиваться и в наше время. Разумеется, идея коллективной ответственности в ряде случаев весьма привлекательна для педагогов. На это обращали внимание такие видные педагоги-методисты прошлого века, как Н. Ф. Бупаков, П. Г. Редкин и др. Однако следует помнить о большой опасности несправедливых решений, которые могут приводить к разобщению детей, противопоставлению одной их части другой. Именно с этих позиций Е. И. Конради в свое время критиковала Н. Ф. Бупакова, предлагавшего ответственность за поведение одного ученика возлагать на весь класс. Такого рода наказания, как тонко замечала Е. И. Конради, направлены своим острием на подрыв

<sup>120</sup> Фамилии изменены нами. — Прим. авт.

<sup>121</sup> А. Н. Острогорский. Педагогические экскурсии в область литературы, стр. 62.



«лучшего из начал, самопроизвольно вырабатывающегося в школьном быту... чувства братской солидарности»<sup>122</sup>. С этих позиций позднее критиковала подобные наказания и детские суды в буржуазной школе Н. К. Крупская.

Некоторые учителя и в наши дни используют такую меру, как огульное наказание целого коллектива. Так, например, практикуется оставление после уроков классов, в которых имели место те или иные нарушения дисциплины.

— Я не буду разбирать, кто из вас мешал на уроке английского языка, — заявила классная руководительница одной из московских школ своим шестиклассникам. — Оставайтесь сегодня в школе до тех пор, пока виновные сами не сознаются...

«Виновных» было не меньше половины класса, и три часа бессмысленного сидения в душном классе ни к чему не привели, кроме взаимной вражды и желания вырваться на свободу во что бы то ни стало. В результате двое далеко не самых озорных мальчишек, подталкиваемых кулаками, пошли «сознаваться».

Подобное наказание уничтожает подлинное лицо коллектива, превращает его в некую «корпорацию», где сильные всегда могут отыгаться за счет слабых. *Подлинная же коллективная ответственность немыслима без справедливости, без регулирования отношений в коллективе здоровым общественным мнением.*

Решение вопроса о том, должна ли быть ответственность за тот или иной проступок персональной или коллективной, зависит во многом от конкретной ситуации. Р. М. Мирхайдарова рассказывала о двух внешне сходных ситуациях наказания в коллективе Бузулукской школы-интерната Оренбургской области. В одном случае воспитанник нарушил порядок в столовой, нагрубил дежурному. В другой ситуации подросток подрался с товарищем и нагрубил учителю, пытавшемуся прекратить драку. Совет коллектива интерната, разбравший оба случая, по первому вынес решение наказать провинившегося тем, что в течение некоторого времени он должен был обедать позже остальных и за отдельным столом.

— Научись уважать коллектив и его уполномоченных, а потом и обедать будешь вместе со всеми, — сказали на

<sup>122</sup> Е. И. Конрадн. Сочинения, в двух томах, т. I, стр. 123.

...и про  
показаться на  
была почита  
ления. Сильн  
староста клас  
жив совету  
сил совет сн

Во второ  
этом классе  
класс долж  
клубного час  
кинокартину  
кинокартину  
более прови  
только за с  
ние постано  
торому на  
драки<sup>123</sup>

А. С. Ег  
зования кол  
ного конкре  
воевал себе  
ганских пос  
его общест  
эксплуатиро  
ных мастер  
Козырев са  
один из од  
Как моб  
нацелить е  
ростка, раз  
дагоги при  
ресный фут  
за счет зар  
этим прин  
мастерских  
ство был  
После  
ку, котор

<sup>123</sup> См.  
тодах вос  
ской шко  
стр. 5—6.  
Заказ 399



совете провинившемуся, и, хотя такая логика может показаться не совсем идеальной, в данной ситуации она была понятна и воспринималась без большого сопротивления. Сильная мера возымела свое действие, и вскоре староста класса, в котором учился этот подросток, доложив совету коллектива о том, что он исправился, попросил совет снять взыскание, что и было сделано.

Во втором случае совет принял во внимание, что в этом классе часты драки, и принял решение, по которому класс должен был разбирать проступок ученика во время клубного часа, когда все пошли в зал смотреть новую кинокартину. Класс воспринял это как должное, хотя на кинокартину «Орленок» всем очень хотелось пойти. Тем более провинившийся мальчик пережил чувство вины не только за себя, но и за своих товарищей. Классное собрание постановило, чтобы он извинился перед учителем, которому нагрубил, а всех ребят обязало прекратить драки<sup>123</sup>.

А. С. Егiazаров приводил интересный пример использования коллективной ответственности за проступок одного конкретного ученика. Восьмиклассник Козырев завоевал себе в классе авторитет рядом отчаянных хулиганских поступков. Пользуясь слабостью коллектива и его общественного мнения, этот подросток всячески эксплуатировал своих товарищей. В частности, в школьных мастерских, выполнявших платные заказы завода, Козырев сам не работал, за него безропотно трудился один из одноклассников, выполнявший двойную работу.

Как мобилизовать общественное мнение коллектива, нацелить его на борьбу с хулиганским поведением подростка, разбить круговую поруку? Посоветовавшись, педагоги приняли решение купить билеты на самый интересный футбольный матч сезона, на финал Кубка СССР, за счет заработанных ребятами денег. Класс в связи с этим принял обязательство выполнить месячный план в мастерских на 102%; в числе подписавших обязательство был и Козырев.

После этого преподаватель по труду перевел парнишку, который выполнял норму этого бездельника, на рабо-

<sup>123</sup> См.: Р. М. Мирхайдарова. О некоторых формах и методах воспитания сознательной дисциплины (из опыта Бузулукской школы-интерната). На правах рукописи, Оренбург, 1959, стр. 5—6.



ту инструктора, а сам встал за рабочее место рядом с Козыревым. 8 часов, из занятия в занятие, учитель стоял возле Козырева, работал сам, помогал ему, однако не умеющий работать парень не смог сделать ни одной готовой детали. В результате план был выполнен на 101,5%. Решением совета бригадиров класс был лишен права приобрести билеты, и это справедливое наказание явилось последней каплей, переполнившей чашу терпения ребят. «Герой» был развенчан, и ему очень нелегко было завоевать среди своих товарищей настоящий авторитет<sup>124</sup>.

Этот эпизод позволяет понять, каким условиям должно отвечать наказание, налагаемое по принципу коллективной ответственности. Конкретный виновник должен быть известен, и наказание коллектива, будучи справедливой мерой, должно вызвать воздействие общественным мнением в отношении провинившегося.

В организационный период работы с детским коллективом, когда еще нет сложной системы взаимозависимости и взаимоподчинения между самими детьми и подростками, когда соответственно педагогические требования исходят только от педагогов, поощрять и наказывать, естественно, могут лишь учителя, воспитатели. При этом весьма важно, чтобы в школе были четко определены права каждого работника в отношении использования поощрений и наказаний. Широко известно высказывание А. С. Макаренко о том, что правом наказания в школе должен пользоваться лишь один педагог — директор. Видимо, неправильно толковать эту мысль буквально, ибо, скажем, в условиях большой городской средней школы, с 1500—2000 учащихся, директор превратился бы в какое-то пугало, и ему, кроме разбора конфликтных дел, ничем другим уже не пришлось бы заниматься. Однако дело директора — позаботиться, чтобы в использовании поощрений и наказаний теми или иными работниками школы была известная субординация.

Директор одной из московских школ заслуженная учительница школы РСФСР Т. С. Панфилова приводила пример такого использования наказаний. Учитель удалил ученика с урока, классный руководитель послал его за родителями, по дороге пионервожатая отобрала у провинившегося сумку, а уборщица в гардеробе сняла с него шапку и спрятала ее. Стоит ли удивляться, что

<sup>124</sup> См.: А. С. Егiazаров. Честность, «Знание», М., 1962.



все это вызвало у мальчика настоящий взрыв сопротивления, нанесло ему тяжелую душевную травму?

Когда коллектив сложился и начинает сам требовать от своих членов ответственного поведения, когда можно говорить о том, что в школе заложены основы сознательной дисциплины, коллективам учащихся, их органам и уполномоченным следует в значительной степени передать и права поощрения и наказания.

Как известно, в старой школе поощрение и наказание было прерогативой педагогов. Для современной школы некоторых буржуазных государств (например, английских паблик-скулз — привилегированных частных школ-интернатов) характерна тенденция, сохраняя за педагогами монополию на использование поощрений, передать право наложения наказаний, в частности порки, на уполномоченных органов самоуправления. Педагоги этих школ считают нормой, когда правом физически наказывать своего младшего товарища пользуется префект, т. е. старший ученик, выполняющий обязанности надзирателя<sup>125</sup>. Ясно, что с помощью подобных ухищрений буржуазные педагоги пытаются улучшить свои отношения с учащимися, вызвать у них иллюзорное представление, будто источником неприятных переживаний, связанных с использованием наказаний, могут быть лишь уполномоченные органы самоуправления, старшие товарищи, но никак не учителя.

В основу решения вопроса о том, кто поощряет и наказывает, должен быть положен, по нашему мнению, такой принцип: те педагоги и органы коллектива, которые организуют соответствующую деятельность, а следовательно, и контролируют ее результаты, подводят итоги, имеют определенные, связанные с данным конкретным делом, права поощрения и наказания.

К примеру, в одной из школ классный руководитель VIII класса не допустил к участию в спортивных соревнованиях ученика, который самовольно ушел с собрания, хотя решением совета коллектива физической культуры этот подросток был включен в команду. Допустим, действия классного руководителя не лишены известных оснований, ибо, действительно, самовольный уход с классного собрания без уважительной причины для восьми-

<sup>125</sup> См.: И. Б. Марцинковский. Английские паблик-скулз (привилегированные школы интернатного типа), стр. 114.



классника — это серьезный проступок, тем более что в данном конкретном случае это произошло не впервые. Однако очевидно, что решить вопрос о допуске к соревнованиям правомочен лишь совет коллектива физкультуры, педагог, несущий ответственность за его работу. Логичнее было бы решать вопрос о наказании этого восьмиклассника с помощью общественного мнения своего класса. В данном же случае многие ребята считали действия классного руководителя несправедливыми.

Совет бригадиров учебно-производственной типографии при средней школе № 23 Москвы ежегодно готовит предложения о награждении ценными подарками отличившихся в труде старшеклассников. После утверждения этих предложений заведующим мастерскими, комитетом комсомола и директором школы в торжественной обстановке вручаются награды, в том числе и такие, как фотоаппараты, часы и т. п. Разумеется, такие награждения возможны лишь благодаря тому, что труд коллектива старшеклассников в типографии ежегодно приносит школе и государству значительную прибыль. В условиях широкой гласности, при предварительном обсуждении итогов соревнования по выполнению личных производственных обязательств в каждой бригаде и выдвижении кандидатур для премирования, оно не приносит в коллектив чувства зависти, недоброжелательства и т. п., а, наоборот, способствует сплочению коллектива, вызывает чувство гордости своими товарищами, показавшими образец в труде.

Идею привлечения воспитанников к решению вопроса о том или ином поощрении или наказании выдвигали некоторые педагоги еще в прошлом веке. П. Г. Редкин, например, писал в связи с этим: «Если мы возложим на ответственность целого класса вред, причиняемый имуществу училища, допустим в некоторых, особо важных случаях общий приговор учеников, чтобы, например, они обсудили, кто из них достоин наград и в какой постепенности и т. п., то мы сделаем много для дисциплины. Опыт доказал, что там, где это введено обычаем, приговор учеников так верен и беспристрастен, что в весьма редких случаях приходится учителю несколько отклониться от него»<sup>126</sup>.

<sup>126</sup> П. Г. Редкин. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1958, стр. 192.



В конкретном опыте того или иного учебного заведения, возглавлявшегося передовым для своего времени педагогом, такой опыт действительно мог быть удачным. В целом же в условиях старой школы эта идея оставалась неосуществимой и даже вызывала протест со стороны демократической общественности. В частности, Е. И. Конради писала по поводу предложений Н. Ф. Бунакова и некоторых других педагогов частично передать право использования наказаний самим учащимся: «Принцип детского самосуда, отдающий, в той или другой степени, наказание провинившегося ребенка в руки его же товарищей, представляется мне одним из самых фальшивых и опасных»<sup>127</sup>. То, что в условиях буржуазной школы это, как правило, действительно так, позднее было подтверждено целым рядом критических выступлений Н. К. Крупской по вопросам самоуправления в буржуазной школе, где оно, как известно, по преимуществу паделено полицейскими функциями.

В наших условиях тоже надо иметь в виду опасность превращения органов самоуправления в некие «конторы» по вручению наград и наложению взысканий. Чтобы избежать этого, надо помнить правило: кто организует дело на данном участке, кто требует за него, руководит им по существу, подводит итоги, тот, следовательно, поощряет и наказывает. Функция поощрения и наказания должна вытекать из рабочих функций педагогов и органов самоуправления, сопровождать эти рабочие функции, подкреплять их, а не быть чем-то самодовлеющим.

К примеру, разницу в подходе к вопросу о наказании на разных ступенях развития коллектива А. С. Макаренко выразил следующим образом: «Если в начале развития коллектива вы можете угрожать наказаниями, неприятностью, то в конце развития коллектива — это уже не пужно. Такой угрозы в развитом коллективе нельзя допускать, и в коммуне имени Дзержинского я не позволял себе угрожать: я то-то сделаю с тобой. Это было бы ошибочным с моей стороны. Я угрожал осуждением, что поставлю вопрос на общем собрании, причем на общем собрании самым страшным являлось это осуждение»<sup>128</sup>. Та же логика имеет место и при решении вопроса о субъекте поощрения.

<sup>127</sup> Е. И. Конради. Сочинения, в двух томах, т. I, стр. 171.

<sup>128</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 153.



Но надо иметь в виду, что в логике «кто организует дело, кто требует — тот поощряет и наказывает» нельзя допускать упрощения. Было бы большой ошибкой воспитательную работу мыслить по такой схеме: предъявляй требования, а потом поощряй тех, кто эти требования выполнил, и наказывай тех, кто их нарушил. Дети и подростки — не автоматы и не дрессированные животные, а развивающиеся личности, наделенные сознанием и определенными отношениями ко всему окружающему. Поэтому важно создать необходимые условия для выполнения детьми требований педагогов, для осознания ими этих требований, для их активного включения в выполнение стоящих перед коллективом задач.

Кто именно из педагогов и какие органы коллектива могут иметь право использования поощрений и наказаний, каковы конкретные права отдельных педагогов и органов коллектива?

Решение этих вопросов во многом зависит от конкретных условий работы данной школы, уровня развития коллектива, его традиций. Однако некоторые общие соображения, связанные с этими вопросами, можно все же сформулировать.

По мере развития коллектива должно сокращаться количество педагогов, имеющих право единоличного решения вопроса о поощрении и наказании. В коллективе, имеющем сложившуюся систему организации воспитательного процесса и развитые органы самоуправления, единоличным правом поощрять и наказывать, и то в известных пределах, может пользоваться лишь директор школы.

Обратимся к примерам использования наказаний в опыте А. С. Макаренки. Начало колонии имени Горького. Колонист Антон Братченко, влюбленный в лошадей, побил конюха Федоренко, недосмотревшего за лошадыо. Досталось и другим ребятам.

«Сердиться на Антона у меня не нашлось силы: уж слишком он сам был уверен в своей и лошадиной правоте.

— Слушай, Антон, за то, что ты побил хлопцев, отсидишь сегодня вечер под арестом в моей комнате.

— Да когда же мне?

— Довольно болтать! — закричал я на него.

— Ну, ладно, еще и сидеть там где-то...

Бегущим  
Перед нами  
дет пешероде  
случае еще из  
одному из ч  
щам, однако  
условно на  
Совсем и  
спустя в ком  
«Я налага  
ренко в «Ма  
дежурных за  
возможности  
кинсеанса»,  
ваются конт  
ванию дежу  
тельные раб  
здание, отпр  
тать в саду»  
Семенович во  
вора дежурн  
картину. Все  
Здесь уже  
требования  
Позиция пед  
ляется в см  
вости наказа  
В метод  
ется слабо  
положение,  
только вн  
вращаются  
мулы обще  
разной их  
Рассмот  
вующих ра

129 А. С.  
130 А. С.  
131 Там  
132 В. М.  
(в кн.: И. С.  
стр. 185).



Вечером он, сердитый, сидел у меня и читал книжку»<sup>129</sup>.

Перед нами типичный случай, когда наказание исходит непосредственно от педагога. Коллектив в данном случае еще не способен сам осуществить требование к одному из членов — относиться с уважением к товарищам, однако поддержка общественного мнения была безусловно на стороне Антона Семеновича.

Совсем иное положение сложилось несколько лет спустя в коммуне имени Дзержинского.

«Я налагаю наказания очень редко, — писал Макаренко в «Марше 30 года» — Чаще всего — по рапорту дежурных заместителей. Последние довольно строги, но возможности у них ограничены: «Два наряда», «Без киносеанса», «Без отпуска». Попавшие в наряд записываются контролем коммуны в его блокнот и по требованию дежурных по коммуне посылаются на дополнительные работы: им приходится убирать в день отдыха здание, отправляться в командировку в город, подметать в саду»<sup>130</sup>. Ребят, оставленных «без кино», Антон Семенович все же частенько просил пустить в зал, говоря дежурному: «Пусть в последний раз посмотрят картину. Все равно завтра снова попадутся»<sup>131</sup>.

Здесь уже на первый план в наказании выступают требования коллектива, его органов и уполномоченных. Позиция педагога как бы в тени, и его роль чаще проявляется в смягчении излишней прямолинейности и суровости наказания, налагаемого коллективом.

В методике педагогического воздействия пока остается слабо разработанным то принципиально важное положение, что «воспитательные методы не остаются только внешними стимулами, а в своем развитии превращаются во внутренние стимулы поведения детей, стимулы общественно полезной и педагогически целесообразной их деятельности»<sup>132</sup>.

Рассмотрим лишь некоторые из условий, способствующих развитию самостимуляции в использовании по-

<sup>129</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. I, стр. 97.

<sup>130</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. II, стр. 99.

<sup>131</sup> Там же.

<sup>132</sup> В. М. Коротков. Методы педагогического воздействия (в кн.: И. Ф. Козлов и др. Методика воспитательного процесса, стр. 185).



ощрений и наказаний. Выше мы уже отмечали значение в этом осознания детьми справедливости поощрения и наказания, привлечения органов и уполномоченных коллектива, его общественного мнения в использовании этих воспитательных средств. Ясно, что опора на детский коллектив, его органы и общественное мнение не может иметь место там, где нет настоящего доверия к детям. Это доверие — не частный прием, а принцип взаимоотношений между педагогами и воспитанниками в коллективе.

Передовые русские педагоги и общественные деятели еще в прошлом веке пытались утвердить доверие к ребенку как один из важных принципов воспитания, подвергая уничтожающей критике воспитательную систему, построенную на постоянной «ловле» детей в совершении неблагоприятных поступков. Вот характерный пример, приводившийся В. Д. Сиповским. «Один учитель из австрийских славян, — писал он, — говорил мне: «Удивляюсь я порядкам в русских учебных заведениях! У вас здесь — окончен урок, — звонок, и учитель первый выходит из класса, а за ним толпой ученики!» — «Почему же это вам кажется особенно дурным?» — спросил я. — «Помилуйте, разве это можно допустить в дисциплинарном отношении? У нас в Австрии учитель по окончании урока командует ученикам: «Vorwärts!» и они в стройном порядке проходят перед ним, а он идет позади них. А то, помилуйте, когда учитель идет впереди, а ученики идут толпою за ним, мало ли что они могут сделать — могут плюнуть на него, даже, чего доброго, тумака или пинка дать, а потом ищи виноватого!»<sup>133</sup>.

Только в социалистической школе истинное уважение к детям, доверие к ним стали нормой. В наших условиях уважение к личности ребенка — это не плата за хорошие успехи в учении и благонравное поведение. Даже если поведение того или иного ученика заслуживает порицания, осуждения, исходным моментом отношения к нему педагога и ученического коллектива должно быть доверие.

Яркий пример такого отношения к трудному, недисциплинированному четверокласснику приводила О. И. Рута. Мальчик, до того шесть раз (!) подвергавшийся ис-

<sup>133</sup> В. Д. Сиповский. К вопросу о школьной дисциплине, стр. 20.



ключению из школы за различные проступки, пришел в класс к новой учительнице. «Володя сознательно опоздал на первый урок, зашел в класс, не спросив разрешения, держа руки в карманах. Он ждал обычных упреков, а может быть, грубого окрика, приготовился к самозащите. И как растерялся мальчик, когда привычный арсенал средств, используемый ранее для этой цели, ему не понадобился.

— К нам пришел новый ученик, — сказала Татьяна Трофимовна. — Мы рады ему и постараемся не ударить в грязь лицом. Кое-кому в классе придется подтянуться и не допускать больше никаких замечаний в свой адрес. — И дальше учительница с приветливой улыбкой обращается уже к мальчику:

— Садись, Володя, мы освободим тебе, как гостю, место на первой парте. — Мальчик, ошеломленный неожиданной благожелательным отношением к нему, беспрерывно сел на первую парту, чего он, конечно, не сделал бы в других условиях»<sup>134</sup>.

Учительница сумела правильно понять ситуацию, поведение Володи, ожесточившегося против педагогов, и вместо ожидавшегося наказания использовала... поощрение. Однако в этом приеме Татьяны Трофимовны не было и грама шутовства, фокусничества, с каким иногда приходится сталкиваться в подобных ситуациях. Приветливое приглашение сопровождалось строгим предупреждением тем мальчишкам, которым лихое появление в классе Володи могло показаться «подвигом». Тон был серьезным, искренним. Еще не осознав как следует, что же здесь произошло, Володя почувствовал, что к нему относятся с доверием, его репутация «отпетого» и «безнадежного» у этой учительницы не имеет силы.

Еще одна интересная в психологическом отношении «деталь» данной ситуации состоит в том, что учительница предложила мальчику, как гостю, сесть за первую парту. В глазах Володи первая парта далеко не лучшая, однако подчеркнуто почетная форма приглашения, а также то, что ему не приказывали, а просили сесть за эту парту, сделали свое дело. Володя в данном случае мог выбирать — садиться ему за эту парту или нет, он сам решил

---

<sup>134</sup> О. И. Рута. Беседы о нравственном воспитании детей, стр. 99.



сесть за нее, и в этом-то заключается главный воспитательный смысл того, что сделала учительница.

Момент свободы выбора в использовании поощрений и наказаний является, по нашему мнению, чрезвычайно важным для развития самостимуляции. Е. И. Конради, например, рассказывала, как она однажды предложила сыну выбрать, какой подарок он хочет получить к дню рождения: готовальню или ее портрет в рамке<sup>135</sup>. Разумеется, в ситуации такого рода есть известный риск: вдруг выберет готовальню или, что еще хуже, выберет портрет, а в душе будет мечтать о готовальне... Однако в том-то и должно состоять искусство воспитателя, чтобы предвидеть, в каком направлении получат движение внутренние стимулы поведения ребенка.

Интересный пример с выбором поощрения приводит И. И. Рыданова. «Две девочки — пятиклассницы Катя и Зоя успешно окончили учебный год. Катина бабушка на радостях купила внучке дорогой отрез шерсти на платье. «Вот тебе за старание» — и с этими словами вручила она подарок девочке. Катя благодарно улыбнулась, взяла отрез, положила в комод и продолжала любоваться и пробовать писать изящной шариковой ручкой, которую сама себе купила ее подруга Зоя за 2 рубля, полученные от матери в этот знаменательный день. «Купи то, что тебе нравится и вместе с тем пужко, дочка, — сказала мать Зои, — ты заслуживаешь желанного подарка»<sup>136</sup>.

Момент выбора может иметь место и при наложении взыскания. У А. С. Макаренко, например, в коммуне имени Дзержинского коммунары, получивший «арест», сам выбирал время, удобное для него, и, придя в кабинет Макаренко, докладывал, что прибыл «под арест». Чем символическое наказание, тем свободнее воспитанник в выборе тех средств, с помощью которых он должен исправить свою ошибку, загладить вину перед педагогами и коллективом товарищей.

Например, в коллективе спортивно-туристского лагеря старшекласников московской средней школы № 27 существовала традиция: в случае серьезного проступка, совершенного каким-либо членом коллектива, флажковым цел группы, в которой состоял провинившийся, сни-

<sup>135</sup> Е. И. Конради. Сочинения, в двух томах, т. I, стр. 531.

<sup>136</sup> И. И. Рыданова. О поощрении и наказании детей в семье, «Народная асвета», Минск, 1970, стр. 23.



мался с флагштока, где обычно вымпелы всех лагерных групп красовались по соседству с общелагерным флагом. Флажок снимали во время линейки, сдавали его в штаб лагеря, а остальное было делом самой группы. Провинившийся и его ближайшие товарищи знали, что они сами должны выбрать меру наказания, которая позволила бы вернуть почетное право вымпела группы сопровождать лагерный флаг. Самым сильным в этой традиции было то, как ребята переживали утрату доверия коллектива и стремились во что бы то ни стало вернуть его. Так появлялись незаметно высаженные на линейке, возле мачты, лесные незабудки, дорожки в лагере посыпались мелким, белым, как сахар, речным песком из Вори, а под дровяным навесом кухни возвышались свеженаколотые поленницы — к удивлению дежурных. И все это делалось не в порядке очередного или штрафного наряда!

Наконец, важным условием развития самостимуляции в использовании поощрений и наказаний является соблюдение меры. Трудно даже сказать, что более вредно в воспитании: захваливание, злоупотребление поощрением или, напротив, наказания по всякому поводу. В отличие от таких форм косвенного требования, как одобрение и осуждение, являющихся повседневными, рядовыми воздействиями на воспитанников, поощрение и наказание как средства коррекции должны использоваться значительно реже. Можно сказать, что эффект применения поощрений и наказаний обратно пропорционален частоте их использования. Только в тех случаях, когда необходимость поощрения или наказания жестко и недвусмысленно диктуется конкретной ситуацией, надо к ним прибегать.

Директор средней школы № 58 г. Оренбурга А. А. Гусев рассказывал об одном «прославленном» классе, классный руководитель которого, «ослепленный своими успехами, культивировал в ребятах такую «непревзойденность»... Сначала вместе они — учитель и ученики — старались не выносить сор из своей прославленной «избы». Скрывали от всех плохое дежурство Вани или Пети, чью-то грубость и бестактность. Затем стыдно стало признаться, что эти Вани и Пети ломают парты, оскорбляют товарищей»<sup>137</sup>. Благодаря усилиям классного

<sup>137</sup> А. Гусев. Фальшивая нота, «Учительская газета» от 26 августа 1970 г.



руководителя, потерявшего педагогическую принципиальность, поощрения продолжали сыпаться на класс, как из рога изобилия, пока наконец не произошло то, что должно было рано или поздно произойти: на школьном туристском слете класс в соревнованиях не занял ожидавшегося первого места. В результате — разочарование, озлобление против других классных коллективов, общий спад в работе и учебе. «Педагог и сам не заметил, как с каждым днем все больше класс становился ему неподвластным. Последствия не замедлили сказаться — провалы в дисциплине и в учебе. И все началось с одной фальшивой ноты»<sup>138</sup>.

Когда же поощрение используется умело, сопровождается настоящим значительным успехом, отмечает реальный вклад в общеколлективное дело, оно на самом деле способно окрылять, становится источником самостимуляции в различных общественно полезных делах детей и подростков.

Примерно то же следует сказать и об использовании наказания. Как подчеркивал А. С. Макаренко, «всегда нужно стараться наказывать как можно реже, только в том случае, когда без наказания нельзя обойтись, когда оно явно целесообразно и когда оно поддерживается общественным мнением»<sup>139</sup>.

Таким образом, важной специфической особенностью поощрения и наказания в воспитании детей является то, что их следует использовать значительно реже, чем другие средства педагогического воздействия, в частности такие формы косвенного требования, как одобрение и осуждение.

Одобрение, осуждение и другие формы требования, включающие в себя элемент этической оценки поведения воспитанника, используются педагогами буквально на каждом шагу, повседневно. Поощрение же и наказание используются лишь в определенных сложных ситуациях, характеризующихся необходимостью внесения известных изменений в права и обязанности воспитанников в коллективе, в их взаимоотношения.

<sup>138</sup> А. Гусев. Фальшивая нота, «Учительская газета» от 26 августа 1970 г.

<sup>139</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 49—50.



## § 2. Этическое содержание поощрения и наказания детей

На протяжении веков в сознании людей поощрение прочно связывалось с добродетелью, благом, а наказание, соответственно, с пороком, злом. «Порок наказан, а добродетель торжествует», — такова традиционно-правоучительная сущность этих представлений, хорошо знакомая нам по литературе. Представление о поощрении настолько прочно связывалось (и доныне часто связывается) с добром, а о наказании — со злом, что людям, естественно, начинало казаться, будто нравственное содержание этих понятий вечно и не зависит от конкретно-исторических отношений и общественной практики людей. Наиболее полно такой подход к этической оценке поощрений и наказаний проявился в трудах И. Бентама, английского буржуазного социолога конца XVIII — начала XIX в., теоретика утилитаризма, в частности в его книге «Теория наказаний и наград». Согласно этике И. Бентама, строившейся на идеалистических основаниях, моральными считаются те действия человека, в результате которых сумма получаемых людьми удовольствий превышает сумму страданий, и такие действия следует поощрять. Напротив, если сумма страданий, получаемых в результате действий людей, превышает сумму удовольствий, такие действия, по Бентаму, следует признавать аморальными и за них соответственно людей надо наказывать. В своей «Теории наказаний и наград» И. Бентам составлял длинные списки перечней удовольствий, получаемых в результате добродетельных действий, а также списки страданий, причиняемых действиями аморальными, и подводил «баланс» с целью определения моральности поступка и соответствующих мер поощрения и наказания. К. Маркс и Ф. Энгельс пропически называли эти сомнительные упражнения «бентамовской бухгалтерией»<sup>140</sup>.

Особенно ярко вскрыл сущность буржуазной нравственности в развитии взглядов теоретиков утилитаризма Ф. Энгельс в работе «Положение Англии. Восемнадцатый век».

Воспитание подлинно свободного, сознающего себя, творческого человека возможно, утверждает он, лишь в

<sup>140</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 3, стр. 249.



условиях нового общественного порядка, преодолевшего законы капиталистической собственности и свободной конкуренции. Думать же, что возможно добиться всеобщего счастья с помощью системы наград и наказаний в рамках старого христианского первобытного миропорядка, — это и значит пытаться подчинять субъект предикату, целое — части, ставить вещи с ног на голову. Ту же, по сути дела, этическую концепцию утилитаризма развивал много позднее представитель так называемой эволюционной этики Г. Спенсер. «Общество состоит из индивидуумов, — писал он, — все, что совершается в обществе, совершается совокупными действиями индивидуумов, следовательно, индивидуальные действия служат ключом к разрешению всех социальных явлений»<sup>141</sup>. Эта этическая позиция характерна и для многих представителей современного экзистенциализма, примером чего может служить такое высказывание К. Ясперса: «Личность понимает истину как свое целенаправленное поведение, стремящееся, во-первых, к собственному самосохранению, во-вторых, к длительному удовлетворению».

К. Маркс и Ф. Энгельс показали полную несостоятельность морали, которая покоится на сознании человеческой слабости, на утверждении, что человек бессилен, если не погонять его кнутом страха перед наказаниями и не показывать ему время от времени пряник в виде посулы различных наград. Эту мораль они называли теологической, или религиозной, строящейся на христианских навязчивых идеях. Судить о мире, писали они, «при помощи таких идей, как «благотворительность», «беззаветная преданность», «самоотречение», «раскаяние», «добрые и злые», «награда и наказание», «ужасные кары», «уединение», «спасение души» и т. д., — ...все это не более как шутовство»<sup>142</sup>.

Теологической морали К. Маркс и Ф. Энгельс противопоставляли мораль социалистов-утопистов — Ш. Фурье, А. Сен-Симона, Р. Оуэна, называя ее «самостоятельной моралью, которая, по крайней мере, покоится на сознании человеческого достоинства»<sup>143</sup>. Однако, исходя из учения старого метафизического материализма о при-

<sup>141</sup> Г. Спенсер. Воспитание умственное, нравственное, и физическое, Спб., 1899, стр. 43.

<sup>142</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 2, стр. 220.

<sup>143</sup> Там же, стр. 219.



рожденной склонности людей к добру, социалисты-утописты вообще отбрасывали необходимость каких бы то ни было поощрений и наказаний. «Если, — рассуждали они, — человек несвободен в материалистическом смысле, т. е. если он свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявлять свою истинную индивидуальность, то должно не наказывать преступления отдельных лиц, а уничтожить антисоциальные источники преступления и предоставить каждому необходимый общественный простор для его насущных жизненных проявлений»<sup>144</sup>.

Ограниченность такого, в целом безусловно прогрессивного для своего времени, взгляда состояла в том, что склонность людей к добру, положительные нравственные силы социалисты-утописты рассматривали как нечто врожденное, свойственное якобы самой природе человека. В действительности же от природы человек не является ни добрым, ни злым, и эти нравственные качества, как и все человеческое в человеке, должны быть воспитаны, т. е. они должны развиваться в соответствующей деятельности человека, в его отношениях с окружающим миром — людьми, вещами, явлениями. То, что социалисты-утописты противопоставляли мораль, строившуюся на признании человеческого достоинства, теологической морали, было весьма революционным для того времени шагом. Однако одним из проявлений их ограниченного метафизического подхода к пониманию человеческого достоинства было противопоставление нравственной сущности человека каким бы то ни было наказаниям и наградам.

Противоречие между нравственной свободой, понимаемой как изначальное свойство человеческой природы, и долгом, вытекающим из реальных условий человеческого существования, типично в той или иной форме для всех этических систем классового общества. Именно поэтому такими стойкими оказались, несмотря на свою идеалистичность, многие положения так называемой автономной этики, выдвинутые во второй половине XVIII века еще И. Кантом. Принятие человеком того или иного решения и совершение соответствующего действия, согласно автономной этике, может быть нравственным только в том случае, если оно полностью свободно от какого-либо

<sup>144</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 2, стр. 145.



внешнего воздействия, а протекает лишь по велению внутреннего убеждения, «долга ради долга». В силу этого И. Кант возводил между правом и моралью непреодолимую грань, считая первое областью действий по принуждению внешних обстоятельств, а вторую — областью, лишь имманентной внутреннему миру индивида, то есть независимой от внешних воздействий.

Весьма любопытно: материалист Л. Фейербах высоко оценил «категорический императив» идеалиста И. Канта, отметив, что эта его идея была «манифестом, в котором этика объявляла миру о своей свободе и самостоятельности, оздоравливающим ударом молнии с ясного неба господствовавших до сих пор теорий счастья»<sup>145</sup>. И это действительно так, если сравнивать идею «долга ради долга» с «бенгамовской бухгалтерией» удовольствий и несчастий, регулируемой посредством наказаний и наград. Эта идея безусловного внутреннего нравственного приказа привлекала Л. Фейербаха и многих других передовых мыслителей тем, что она подрывала корни религиозной морали. «...Плохой человек и как христианин остается плохим человеком, — писал Л. Фейербах. — Если же он и делает добро, то совершает его не ради него самого, не потому, что он от природы имеет склонность к добру и не может поступать иначе, так как идея добра стала для него необходимостью, но только потому, что это ему приказывает господь, следовательно, по безнравственной, недостойной причине»<sup>146</sup>.

Однако, низвергая религиозную мораль, Л. Фейербах пытался утвердить вместо нее своеобразный культ любви и «разумного эгоизма». Ф. Энгельс в книге «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» писал, что в силу этого в его этике «остается лишь старая песенка: любите друг друга, бросайтесь друг другу в объятия все, без различия пола и звания, — всеобщее примирительное опьянение!

Коротко говоря, с фейербаховской теорией морали случилось то же, что со всеми ее предшественницами. Она скроена для всех времен, для всех народов, для всех обстоятельств и именно потому не применима нигде и

<sup>145</sup> Л. Фейербах. История философии, т. 3, «Мысль», М., 1967, стр. 99.

<sup>146</sup> Там же.



никогда. По отношению к действительному миру она так же бессильна, как категорический императив Канта»<sup>147</sup>.

Такой экскурс в историю этических учений помогает понять некоторые типичные слабости позиций отдельных современных педагогов в вопросах теории и методики воспитания вообще, использования поощрений и наказаний в частности.

Как бы ни отличались оттенки этических учений различных буржуазных философов и педагогов прошлого и современности, на основной вопрос о целях воспитания все они дают недвусмысленный ответ: целью воспитания является формирование личности, противопоставленной обществу, коллективу, стремящейся к удовлетворению своих индивидуальных потребностей в процессе конкурентной борьбы «всех против всех». Именно этим и определяется этическое содержание всех буржуазных теорий поощрения и наказания, начиная от попыток абсолютизировать их в качестве основного стимула всякой человеческой деятельности и кончая их нигилистическим отрицанием.

В. И. Ленин подчеркивал, что «наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата»<sup>148</sup>, ибо только завершение этой борьбы построением нового общества, свободного от эксплуатации человека человеком, приведет к созданию условий, в которых будут гармонически сочетаться интересы всего общества, коллектива и каждой отдельной личности. Такой подход нашел отражение и в работах Н. К. Крупской, писавшей, что «переход от капитализма к социализму означает не только обобществление средств производства, но параллельно с этим и переработку всей психики людей, превращение людей из индивидуалистов, каковыми их воспитал капитализм, в коллективистов, умеющих свое «я» спаять с коллективом, находить совершенно новые радости, новое счастье в этом слиянии, умеющих к каждому вопросу подойти с точки зрения целого»<sup>149</sup>.

В собственно педагогическом плане проблему поощрения и наказания с проблемой коллектива и личности

<sup>147</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 21, Госполитиздат, М., 1961, стр. 298.

<sup>148</sup> В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 41, Политиздат, М., 1970, стр. 305.

<sup>149</sup> Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, т. 3, стр. 313.



впервые связал А. С. Макаренко в статье «Педагогижимают плечами», написанной им в конце 1932 г. к пятилетию коммуны имени Ф. Э. Дзержинского.

Антон Семенович исходил из марксистско-ленинского представления о неразрывной связи коммунистической нравственности с борьбой за коммунизм, в которой вместе со всеми рабочими и крестьянами должно участвовать и подрастающее поколение. В принципе коллективизма он видел основу новых общественных отношений и всех нравственных качеств нового человека — строителя коммунистического общества.

«Требования коллектива, — писал А. С. Макаренко, — являются воспитывающими главным образом по отношению к тем, кто участвует в требованиях. Здесь личность выступает в новой позиции воспитания — она не объект воспитательного влияния, а его носитель — субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива.

Это замечательно выгодная педагогическая конъюнктура. Защищая каждого члена коллектива, общее требование в то же время от каждого члена ожидает усиленного участия в общей коллективной борьбе и тем самым воспитывает в нем волю, закаленность, гордость»<sup>150</sup>.

В этой логике поощрение выступает как средство стимулирования усиленного участия каждого члена коллектива в общей работе, общей борьбе, а наказание — как средство защиты интересов коллектива и каждой отдельной личности. Причем, «защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития»<sup>151</sup>. Антон Семенович проиллюстрировал эту логику «параллельного педагогического действия» на таком примере:

«Если коммунар не убрал станок и он покрылся ржавчиной, коммунарское собрание, пожалуй, даже не подумает о том, что виновника нужно дисциплинировать, но все будут говорить и кричать:

— Ты испортил станок, понимаешь? Ты знаешь, сколько станок этот стоит? А что завтра будем делать, если из-за тебя не хватит детали пятнадцатой? На тебя будем смотреть — какой красивый, да?

<sup>150</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. II, стр. 403.

<sup>151</sup> Там же.



И вовсе не решая проблемы наказания, а только оберегая заводское оборудование как общий коллективный интерес, такого коммунара снимут со станка и поставят на простую работу (курсив мой. — Л. Г.)»<sup>152</sup>.

Именно эта логика позволила А. С. Макаренко несколько позднее сформулировать ряд важных положений о воспитательном коллективе как методе, «который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность»<sup>153</sup>.

В оценке нравственно-воспитательных функций поощрения и наказания было допущено (и ныне еще допускается) немало ошибок, которые можно свести к трем основным, охарактеризованным А. С. Макаренко как ошибки дедуктивного предсказания, этического фетишизма и уединенного средства<sup>154</sup>. Остановимся немного на характеристике каждой из них в связи с нашей проблемой.

Ошибка типа дедуктивного предсказания проявлялась в том, что люди, в воспитании которых использовались поощрения и наказания, непременно лишались нравственных мотивов тех или иных действий. Там, где используются поощрения и наказания, воспитанники поступают в соответствии с требованиями норм нравственности не по внутреннему убеждению, не по велению совести, а из страха быть наказанными или, напротив, обойденными наградой — такова типичная логика рассуждений, построенных по типу дедуктивного предсказания. Для старой школы подобные рассуждения во многом, действительно, не были лишены оснований.

«Не учиться надо, а надо не получать единиц и переходить из класса в класс, — писал, например, А. Н. Острогорский о системе опроса и оценки знаний в старой школе. — Достигнуть этого можно, присмотревшись к системе вызова учеников, к характеру опроса и пр. Слушать таких учителей и не к чему: все равно они говорят, что в книжке, рассказ учителя не разъясняет урока, и время, проводимое на лекции, можно употребить приятно, читая постороннюю книжку, или полезно — готовить задание к следующей лекции, когда наверное

<sup>152</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. II, стр. 401.

<sup>153</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 353.

<sup>154</sup> Там же, стр. 104—105 и 114—116.



спросят, а на спрос надо обратить внимание, потому что за плохой ответ получишь единицу, за единицу накажут и т. д.»<sup>155</sup>. Эту же мысль в различной форме высказывали и многие другие прогрессивные педагоги прошлого.

Но из того факта, что так было, в силу определенных обстоятельств, в старой школе, совсем не вытекает, что так должно быть всегда и всюду, где используются поощрения и наказания. Здесь ошибка типа дедуктивного предсказания тесно примыкает к другой характерной ошибке — типа морального фетишизма, о которой речь уже шла выше. Связывая с поощрением раз навсегда представление о подкупе, а с наказанием — соответственно о розге, многие педагоги на этом основании относили эти средства к изжившему себя арсеналу старой школы с ее насилием и издевательством над личностью.

Моральный фетишизм в отношении использования наказаний проявляется и некоторыми современными педагогами. «Правильное воспитание — воспитание без наказаний»<sup>156</sup>, — утверждает, например, Л. Ф. Островская, отождествляя всякое наказание с «крутыми» мерами воздействия. Это не мешает ей тут же, несколькими строками ниже, сослаться на В. Г. Белинского, считавшего, что при правильном воспитании родителям достаточно пользоваться такими наказаниями, как «суровый взгляд, холодно-вежливое обращение... и уже много-много, если отказ в прогулке с собою, в участии слушать повесть или сказку, которую будет читать или рассказывать отец или мать»<sup>157</sup>. Отрицая какие бы то ни было наказания в своей отправной декларации, Л. Ф. Островская признает целесообразность использования в определенных ситуациях таких мер, как запрещение заниматься любимым делом (что весьма сомнительно), играть с товарищами (что еще более сомнительно) и т. п.<sup>158</sup>. На словах — призыв не наказывать, на деле — рекомендации далеко не лучших в воспитательном отношении мер — такова типичная логика подобных рассуждений.

<sup>155</sup> А. Н. Острогорский. Педагогические экскурсии в область литературы, стр. 269.

<sup>156</sup> Л. Ф. Островская. Надо ли наказывать детей, «Промышленность», М., 1967, стр. 61.

<sup>157</sup> В. Г. Белинский. Избранные педагогические сочинения, Изд-во АПН РСФСР, М., 1948, стр. 41.

<sup>158</sup> Л. Ф. Островская. Надо ли наказывать детей, стр. 67.



«Нормальное воспитание не должно знать наказания»<sup>159</sup>, — писал известный советский педагог В. А. Сухомлинский, имея в виду необходимость покончить с битьем и другими унижающими личное достоинство детей мерами воздействия. Разумеется, этот горячий призыв В. А. Сухомлинского заслуживает всяческой поддержки. Однако нельзя не сказать о том, что едва ли правомерно всякое наказание непременно отождествлять с оскорблением достоинства ребенка. В частности, и в практике Павлышской школы, директором которой долгие годы был В. А. Сухомлинский, использовались в необходимых случаях разумные меры воздействия учителей и общественного мнения коллектива, которые и являлись педагогически целесообразными наказаниями.

Наконец, ошибка типа уединенного средства в отношении использования поощрения и наказания заключается в том, что их действие рассматривается изолированно от действия всех других воспитательных средств, которыми они сопровождаются, как если бы педагоги ничем, кроме поощрения и наказания, не пользовались. Метафизичность — характерная черта старой педагогической логики, что в свое время было весьма тонко подмечено еще Е. И. Конради. «...Рассуждая о разных воспитательных средствах и приемах, — писала она почти сто лет тому назад в «Исповеди матери», — мы делаем большую ошибку, рассматривая каждый прием и каждое средство исключительно по отношению к той цели, которую желаем с помощью его достигнуть... Но мы все еще склонны забывать, что каждый из достигаемых нами воспитательных результатов есть следствие сложных причин и что каждая причина, служащая в наших руках или помимо нас воспитательным фактором, порождает сложные результаты»<sup>160</sup>. Такой глубоко диалектический подход к оценке воспитательных средств, целей и результатов был для того времени явлением исключительным. Только марксизм-ленинизм дал возможность широко использовать диалектический метод мышления для раскрытия реально существующей диалектики воспитательного процесса.

<sup>159</sup> В. А. Сухомлинский. Вижу человека, «Литературная газета» от 27 сентября 1967 г.

<sup>160</sup> Е. И. Конради. Исповедь матери, Спб., 1876, стр. 117—118.



Большая заслуга в этом принадлежит А. С. Макаренко, писавшему, в частности, что «диалектичность педагогического действия настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми одновременно с ним... Отдельное воспитательное средство всегда может быть и положительным и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных»<sup>161</sup>.

Именно с этой позиции следует подходить к оценке воспитательных возможностей поощрения и наказания: решающим моментом и здесь является не прямая логика этих средств, а логика и действие всей системы, включающей эти средства.

В сильном коллективе, говорил А. С. Макаренко, можно не наказывать за воровство, особенно если провинился новичок. И мы в этом убедились на опыте.

В одной из школ два шестиклассника-новичка дежурили по гардеробу. Привыкнув, видимо, к бесконтрольности и попав здесь, что называется, как щука в воду, они даже не сообразили, что подозрение непременно падет на них, так как в гардероб никто, кроме дежурных, не входил: пальто выдавали по номеркам. Естественно, что после того, как поступили первые жалобы от потерпевших, директор школы вызвал этих ребят и прямо сказал им: «Вы что, не знаете, что у нас в школе не воруют? Немедленно отдавайте все вещи!» На этом, собственно, инцидент был исчерпан, только в рапорте дежурного класса, помещавшемся в ежедневно выходившей «Молнии», было отмечено, что дежурные по гардеробу (называли фамилии) работали старательно, но из-за неопытности по ошибке перепутали свои и чужие вещи. У провинившихся же этот инцидент и проявленная к ним деликатность вызвали одновременно и чувство стыда, и гордость за то, что они тоже стали членами сильного коллектива, который может простить именно в знак своей силы, а не слабости.

Вот еще характерный факт из жизни комсомольско-молодежного лагеря старшеклассников одной из школ Таганрога. Группа наиболее сильных ребят значительно

<sup>161</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, Изд-во АПИ РСФСР, М., 1958, стр. 105.



раньше закончила задание по прополке помидоров. Несмотря на жару, ребята не пошли в холодок, к реке, а стали помогать оставшимся в поле, в первую очередь — девочкам. Естественно, что благодарность, полученная ими на вечерней линейке, и венки из полевых цветов, преподнесенные им девочками, были поощрением, которое, воспитывая в этих подростках такие положительные качества, как мужество, доброта, товарищество, в то же время оказывало определенное сплачивающее действие и на коллектив.

И еще одна внешне сходная, но в существе своем принципиально иная ситуация, о которой рассказали психологи А. Г. Ковалев и А. А. Бодалев. «Бригада выполнила норму. На поле остался только один человек — ученик Юра М. Остальные отдыхают в кустах, не помогают ему.

— Почему не помогаете? — спрашивает воспитатель.

— Он халтурщик, — отвечает бригадир. — Вчера он отстал. Мы помогли ему. Теперь он нарочно не спешит, надеется, что мы снова поможем ему. Но мы таким не помогаем.

И действительно, бригада ушла в лагерь, оставив недобросовестного ученика Юру М. в поле, который все-таки выполнил норму и в последующие дни работы никогда не отставал»<sup>162</sup>.

В данной ситуации именно наказание помогло Юре преодолеть индивидуальческие настроения, научило бороться с трудностями, может быть, даже с болевыми ощущениями, которые могут возникнуть у непривычного к физической работе подростка. И можно не сомневаться, что, выполнив норму, как бы это ни было ему тяжело, Юра ощутил моральное удовлетворение от сознания своей силы, что помогло ему преодолеть и чувство несправедливой обиды на товарищей.

Важнейшее условие положительного воспитательного воздействия поощрений и наказаний — их справедливость. «Справедливость... — писал А. Н. Острогорский, — составляет наше право, нравственное право»<sup>163</sup>. Тем не менее в условиях старой школы справедливость вообще,

<sup>162</sup> А. Г. Ковалев, А. А. Бодалев. Психология и педагогика самовоспитания, Изд-во ЛГУ, 1958, стр. 30.

<sup>163</sup> А. Н. Острогорский. Педагогические экскурсии в область литературы, стр. 87.



и в частности в использовании поощрений и наказаний, имела место лишь в исключительных случаях. Это и не удивительно, ибо в старой школе в руках воспитателя слишком много средств было для того, чтобы выйти непременно победителем из личной борьбы, хотя бы он был и неправ.

В нашей школе коллегиальность педагогического руководства, реальные права детского коллектива, пионерской и комсомольской организаций существенно ограничивают возможности проявления педагогического произвола со стороны отдельных педагогов. Тем не менее отдельные случаи несправедливых поощрений и наказаний бывают и у нас.

«Рудакова не знала урока.

— Двойка, — сказал Петр Трофимович. — Давай дневник!

— Я дома забыла, — ответила ученица.

— Завтра подашь, а двойку я ставлю в журнал.

Потом вышел отвечать Леня Томашенко. Учитель удивился: Леня еще никогда так хорошо не отвечал...

— Молодец! Пятерка, — усмехнулся Петр Трофимович. Леня не мог скрыть своей радости: это была чуть ли не первая в его жизни пятерка.

— Давай дневник! — повернулся учитель к Лене. Томашенко неловко переступает с ноги на ногу:

— У меня нет дневника.

Тогда Петр Трофимович сухо сказал:

— В таком случае я тебе в журнал пятерку не поставлю. Вот когда будет у тебя дневник, я тебя еще раз спрошу»<sup>164</sup>.

Формально в действиях учителя есть определенная логика и последовательность, он добивается, чтобы все ученики приходили на урок с дневниками. Тем не менее тот факт, что «двойка» неукоснительно выставляется в журнал, тогда как честно заработанная «пятерка» остается невыставленной, не может не создавать у детей ощущения несправедливости требования педагога.

Необходимо иметь в виду, что понимание справедливости зависит от конкретных условий и не является каким-то раз навсегда данным, внеисторическим. «Справед-

<sup>164</sup> К. М. Рыжило, Г. Г. Чернов. Педагогические задачи (на укр. яз.), «Радянська школа», Киев, 1968, стр. 61.



ливость греков и римлян находила справедливым рабство, — отмечал Ф. Энгельс в работе «К жилищному вопросу», — справедливость буржуа 1789 г. требовала устранения феодализма, объявленного несправедливым... Представление о вечной справедливости изменяется, таким образом, не только в зависимости от времени и места: оно неодинаково даже у разных лиц и принадлежит к числу тех вещей, под которыми... «каждый разумеет нечто другое»<sup>165</sup>.

Последнее соображение особенно важно с этико-педагогической точки зрения. В зависимости от возраста детей, их индивидуальных особенностей, уровня воспитанности их представления о справедливости могут быть весьма различными и далеко не всегда совпадающими с представлениями педагогов. На это в свое время обращал внимание учителей М. И. Калинин, говоривший: «Учителю необходима естественность и честность в разрешении всех вопросов, в особенности в разрешении различных детских дел, в вопросах о наказаниях и т. д. Предположим, мальчик разбил стекло или обидел девочку, или девочка — мальчика. Тут нужно исходить не только из самого факта, как такового, но учитывать, как подействует на детскую психологию то или иное решение этого вопроса. Это нужно, безусловно. Все-таки у ребят есть свой «юридический кодекс». Предположим, что ребята подрались, одному нос разбили, а потом этот пострадавший пошел и наябедничал. Даже нейтральный мальчик его осудит за это и скажет: «Ты фискал — драться хочешь, а потом жаловаться идешь!»

Главное, — продолжал Михаил Иванович, — это быть честными с ребятами, следить за собой, воспитывать из наших ребят действительно хороших, действительно социалистических граждан — честных, храбрых, с развитым гражданским чувством, дисциплинированных в пределах ребячьей психологии и ребячьих возможностей»<sup>166</sup>.

Педагог, умеющий уважать «кодекс чести» своих воспитанников, сумеет и повести их за собой к принципам

<sup>165</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 18, Госполитиздат, М., 1961, стр. 273.

<sup>166</sup> М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. «Просвещение», М., 1968, стр. 62—63.



высшей, коммунистической справедливости, выраженной в знаменитой формуле: «От каждого — по способностям, каждому — по потребностям». Именно на это должно быть направлено и использование поощрений и наказаний в системе всех средств организации воспитательного процесса.

Поощрения и наказания воспринимаются детьми как действительно справедливые лишь в том случае, если отношения взрослых (педагогов, родителей) с ними строятся как товарищеские отношения между членами одного коллектива. Переживания, связанные с использованием поощрений и наказаний, должны быть общим делом всего коллектива. Если учитель, товарищи наказанного ученика не отворачиваются от него, а вместе с ним переживают ошибку, стремятся помочь ее исправить и осознать свою неправоту, радуются возвращению в общие ряды, в этом случае нравственно-воспитательный эффект наказания действительно весьма велик.

В наши дни нередко можно столкнуться с критикой таких воспитательных средств и методов, как, скажем, педагогическое требование, соревнование, поощрение, наказание и др., на том основании, что все они являются якобы чисто внешними факторами по отношению к нравственному развитию личности ребенка. На этой основе подвергается нападкам и понятие педагогического воздействия, отождествляемое некоторыми педагогами с насилием над личностью. С таких примерно позиций критиковал, как мы говорили выше, использование поощрений и наказаний П. Ф. Каптерев, а педагогическое воздействие в целом — С. М. Ривес.

Человек должен поступать нравственно по велению совести, из чувства долга, в силу своей идейной убежденности, а не потому, что от него этого требуют, стимулируют его поступки соревнованием, поощрениями, наказаниями и т. п. внешними побудителями, — вот, в обобщенном несколько виде, этическая основа выдвигаемых некоторыми педагогами доводов.

«Критики А. С. Макаренко, — пишет в связи с этим Т. Е. Кошников, — ставят под сомнение возможность успешного формирования в коллективе полноценной личности, способной к самостоятельным решениям и обладающей индивидуальным характером. Как отнестись к этой критике? Если признавать требование, давление как



главную основу воспитания, нельзя не видеть законность упрека»<sup>167</sup>. Трудно сказать, на каком основании педагогическое требование, воздействие вообще здесь отождествляется с насилием, «давлением». Тем не менее подобные представления распространены довольно широко.

Приведем в качестве примера отрывок из полезной в целом брошюры М. Б. Ценципера «А дети растут...»: «Учительница, ведущая четвертый класс, человек энергичный и деловитый, поставила перед собой сложную задачу: ликвидировать списывание. Провела, как водится, всякие хорошие беседы, устроила пионерский сбор на тему «Живи своим трудом». И уже через неделю — всего через неделю! — списывание прекратилось...

...Несколько дней спустя, перед очередным уроком, педагог обнаруживает в школьном коридоре рыдающую девчушку.

— Что случилось?

А вот что: ребята дружно отказали девочке в переписке домашнего задания по арифметике. Учительница выслушала их объяснения.

— Я понарошку сказала, что забыла тетрадь дома.

— Я сказала, что сама тоже не приготовила.

— Я сказала, что учительница заругается.

И так далее...»<sup>168</sup>.

Умилившись слезами девчушки, возмущившись ложью остальных детей, автор одним взмахом перечеркивает то, что удалось сделать учительнице. Вместо того чтобы помочь ей продолжить начатое и довести его до действительно большого воспитательного успеха, он предлагает «другой подход. Пусть останется соблазн воспользоваться чужим: списывай, если хочешь, запрета тебе не будет... Как найти средства, чтобы отныне юный человек на этом локальном «ринге» повел упорную борьбу с самим собой? Конечно, это страшно сложно и трудно, ибо не существует более изнуряющей борьбы, нежели схватки с собственными чувствами, с собственным характером. Но только такой путь морально оправдан»<sup>169</sup>.

Выходит, по этой логике, что путь проведения пио-

<sup>167</sup> Т. Е. Конникова. Роль коллектива в формировании общественной направленности личности школьника (в сб. «Нравственное воспитание школьников в коллективе», «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», т. 368, Л., 1970, стр. 19—20).

<sup>168</sup> М. Б. Ценципер. А дети растут... «Московский рабочий», М., 1970, стр. 52.

<sup>169</sup> Там же, стр. 54.



нерских сборов, организации пионерских патрулей, о которых автор проиически упоминает, мобилизация общественного мнения детского коллектива и т. п. — это все «аморальные» или, во всяком случае, «неморальные» пути борьбы со списыванием, а единственно «моральный» путь — это нравственное самосовершенствование детей. Известно, однако, что и свобода по самопринуждению тоже не является полной, действия, отвечающие нравственной норме, должны для этого стать внутренней потребностью человека. Так что даже придуманные М. Ценципером дети, которые сами себя заставили не списывать, тоже еще не законченный нравственный идеал...

Не следует забывать, что общественное мнение коллектива, соревнование, требование, поощрение, наказание и тому подобные организуемые педагогами «внешние воздействия» обуславливают и деятельность детей, в процессе которой формируется их нравственное сознание, и внешнее, опосредствуясь в деятельности, становится внутренним.

Для нас не подлежит сомнению, что в той ситуации, которую подверг «уничтожающей» критике М. Б. Ценципер, с помощью определенной системы воспитательных средств, в том числе используя и уже названные нами, можно было бы преодолеть постепенно и обиду девочки, которой не дали списать, и жестокую трусость ребят, солгавших ей, и другие естественно возникающие трудности. Прошло бы некоторое время, и в том же классе ребята сказали бы своему товарищу, попросившему списать домашнюю работу, примерно так:

— Знаешь, списывать тебе мы не дадим, потому что это нечестно, да и знаний от этого у тебя не прибавится. Оставайся-ка лучше после урока и вместе разберемся, что там у тебя не получается...

Оставлять каждого ребенка наедине с собою преодолевать «разрешенные соблазны» — в этом есть что-то от христианской морали: «не согрешишь — не покаешься, не покаешься — не спасешься...». Может ли ребенок наедине со своими еще не сформировавшимися чувствами прийти к четкому знанию и убеждению, что хорошо и что плохо? Это путь постоянной неуверенности, бесконечных проб и ошибок.

*Действительное этическое содержание поощрений и наказаний в воспитании детей может быть раскрыто*

...часту...  
...от...  
...м...  
...организ...  
...от...  
...в их...  
...Так...  
...любим...  
...всма...  
...заказ...  
...если...  
...с не...  
...к ре...  
...эмоци...  
...При...  
...казан...  
...но, в...  
...и по...  
...ществен...  
...«героя», «мученика»...  
...мнение...  
...необх...  
...само...  
...из на...  
...Явл...  
...ощрений...  
...меняющ...  
...зубой...  
...детей...  
...решного...  
...Ужиков...  
...героем...  
...лу ос...  
...мог бы...  
...А. Н. Леонтьев...  
...чику, выполня...  
...и не справивше...  
...что он...  
...лен, но...  
...мог радоваться...  
...данья...  
...7 Зака... 399



лишь через анализ многообразных отношений ребенка, характеризующих ту или иную конкретную ситуацию. К числу наиболее существенных из этих отношений следует отнести отношения между педагогами и детьми, отношения между самими детьми (внутриколлективные отношения), отношения детей к той или иной деятельности, организуемой в воспитательном процессе, и, наконец, отношения детей к самим себе, выражающиеся в их самооценке, внутренних психических состояниях.

Так, например, наказание, справедливо налагаемое любимым, авторитетным учителем, производит обычно весьма положительное действие на ребенка. Однако то же наказание при всех внешних признаках справедливости, если оно исходит от учителя, к которому дети относятся с некоторой неприязнью, способно привести к конфликту, к резкому ухудшению взаимоотношений в коллективе, к эмоциональному срыву у наказанного ребенка.

При поддержке общественного мнения коллектива наказание, хотя и воспринимается обычно весьма болезненно, в конечном счете оказывает положительное действие и помогает разрешить возникший конфликт. Однако общественное мнение может превратить наказанного и в «героя», «мученика». Вместе с тем, если общественное мнение коллектива не разделяет мнения воспитателя о необходимости поощрить того или иного воспитанника, само поощрение может превратиться для него в худшее из наказаний.

Явления такого рода, своеобразные «метаморфозы» поощрений и наказаний наблюдаются и в зависимости от меняющегося отношения детей к деятельности, организуемой педагогами. А как велико значение самооценки детей при использовании поощрений и наказаний, внутреннего психического состояния ребенка! Ведь ходил же Ужиков в атмосфере всеобщего презрения, чувствуя себя героем. Прошло много времени, пока он почувствовал силу осуждения товарищей. А другой на его месте и дня не мог бы прожить спокойно. То же бывает и с поощрением. А. Н. Леонтьев приводил интересный пример, когда мальчику, выполнявшему с группой своих товарищей задание и не справившемуся с ним, сказали, как и всем остальным, что он молодец, и дали ему конфету. Другой был бы доволен, но этот мальчик сказал, что конфета горькая. Он не мог радоваться лакомству, чувствуя, что не выполнил задания.



Все эти факты свидетельствуют о том, что этическое содержание поощрений и наказаний в воспитании детей лежит не в самих мерах воздействия, точнее, не в них главным образом, а в тех отношениях, которые возникают в процессе их применения в конкретных условиях воспитания. Какой-то раз навсегда данной, вечной и неизменной этики наказания и поощрения нет. Однако отсюда совсем не следует, что все средства хороши и все дозволено воспитателю, если он руководствуется благой целью. Это мы покажем более обстоятельно в следующем параграфе настоящей главы.

### § 3. Учет правовых норм при использовании поощрений и наказаний

Наше воспитание, и в частности использование мер поощрения и наказания, не может быть противоправным. Представления воспитателей о том, что можно делать и чего нельзя, что хорошо и что плохо, должно исходить из верного представления о гражданских правах и обязанностях детей.

В социалистическом обществе впервые становится возможным достижение определенного единства правового и этического аспектов поощрения и наказания. Это находит свое проявление прежде всего в том, что правовые санкции в социалистическом обществе на деле выполняют известные нравственно-воспитательные функции, которые в исторической перспективе развиваются, отражая тенденцию сближения правовых санкций с моральными. Тем самым в условиях социалистического общества мораль и право постепенно утрачивают свой классово-антагонистический характер, становятся общенародными. При этом соблюдение нравственных принципов становится важным условием действительности правовых норм, а право, в свою очередь, начинает все шире осуществляться силой общественного мнения. Кроме того, не только правовые санкции социалистического общества подкрепляются моральными, но имеет место и обратное влияние норм права на нормы нравственности. Так, например, гражданско-правовое положение несовершеннолетних в нашем обществе определяет известным образом и этические нормы взаимоотношений между взрослыми членами общества и детьми.

Вместе с тем  
той и этическ  
постью не соот  
ваться существ  
ствия морали  
значительно  
норм правовы  
охватываются  
вывают так  
личные отно  
воспитателям  
ние, средства  
знание в их эт  
зовании разл  
гами и детьм  
воспитательн

Во-вторых

ленных пра  
значительно  
права, закр  
санкция рег  
чем правовая

по времени

В-третьих

регулируете  
ми духовно  
общественн  
ренко неодн

и наказани  
тива, регу

коллективн  
открытого

процессе  
тельное мн

рально-вос  
самой мер

действую  
не скаже

иной кол  
коллекти

педагого



Вместе с тем, пока существует область права, правовой и этический аспекты поощрений и наказаний полностью не совпадут, между ними и впредь будут оставаться существенные различия. Во-первых, сфера действия моральных норм всегда была и останется значительно более широкой, нежели сфера действия норм правовых. Проникая во все те отношения, которые охватываются действием норм права, нормы морали охватывают также и все так называемые неофициальные, личные отношения между людьми, в том числе и между воспитателями и детьми. Педагогическое же воздействие, средствами которого являются поощрение и наказание в их этическом аспекте, строится как раз на использовании различных форм личных отношений между педагогами и детьми, подчинении этих отношений определенным воспитательным целям.

Во-вторых, нормы морали, выражающиеся в определенных нравственных правилах, традициях, принципах, значительно менее регламентированы, нежели нормы права, закрепленные в кодексах законов. Моральная санкция регламентирована менее четко и менее жестко, чем правовая, она более гибка, подвижна и более быстра по времени реакции.

В-третьих, в отличие от правовой, моральная санкция регулируется обычаями, традициями и другими формами духовного воздействия, выражающими то или иное общественное мнение. Именно в силу этого А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что смысл поощрения и наказания — в здоровом общественном мнении коллектива, регулирующего с помощью этих средств внутриколлективные отношения<sup>170</sup>. Если, к примеру, во время открытого судебного заседания у присутствующих на процессе по каким-то причинам складывается положительное мнение о подсудимом, то это может ослабить морально-воспитательное действие приговора, однако на самой мере наказания, избранной судом в соответствии с действующим законом, такое сочувствие публики никак не скажется. Совсем иное дело — в условиях той или иной конкретной педагогической ситуации в детском коллективе. Здесь выговор, несправедливо объявленный педагогом и встретивший неодобрение в глазах товари-

<sup>170</sup> См.: А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 42—50, 133—163 и др.



щей наказанного ученика, может превратиться для него в венец героя, который он с гордостью и достоинством будет показывать восхищенным поклонникам. Только будучи поддержанной общественным мнением коллектива, моральная санкция приобретает реальную силу.

Наконец, моральная санкция всегда направлена на данное конкретное лицо или группу лиц и применяется в целях одобрения или осуждения их конкретных действий. Эту особенность педагогических поощрений и наказаний отмечал еще В. И. Фармаковский, писавший, что «воспитание не может избрать одного воспитанника для того, чтобы на его примере учить других»<sup>171</sup>. Непосредственной целью использования правовой санкции, к примеру наказания, помимо карающего воздействия на преступника является предупреждение других возможных преступлений. В отличие от этого, моральные санкции никогда не имеют своей непосредственной целью устрашение наказанием или, напротив, подкуп поощрением. Однако педагог, разумеется, должен учитывать параллельное воспитательное влияние того или иного воздействия на конкретного воспитанника (или группу воспитанников), которое оно оказывает и на весь коллектив.

Какие выводы следуют для использования поощрений и наказаний в школе и семье из гражданско-правового положения детей и подростков? Чтобы ответить на этот вопрос, нам поневоле придется несколько затронуть область права, ибо последняя для большинства педагогов является весьма туманной и загадочной (такова уж одна из типичных слабых сторон современного педагогического образования).

Гражданская правоспособность, т. е. способность иметь гражданские права и обязанности, признается в равной мере за всеми гражданами СССР. «Правоспособность гражданина возникает в момент его рождения и прекращается смертью»<sup>172</sup>. Любое ограничение правоспособности, не предусмотренное законом, согласно основам гражданского законодательства Союза ССР, является недействительным (раздел VIII).

В неразрывном единстве с правоспособностью находится дееспособность, т. е. способность своими действия-

<sup>171</sup> В. И. Фармаковский. Методика школьной дисциплины, стр. 92.

<sup>172</sup> Н. М. Ершова. Охрана прав несовершеннолетних, «Юридическая литература», М., 1965, стр. 5.



ми приобретать гражданские права и создавать для себя гражданские обязанности. Совокупность правоспособности и дееспособности составляет *правосубъектность* граждан.

Когда речь идет о детях и подростках (говоря правовым языком — малолетних и несовершеннолетних), понятия правоспособности и дееспособности часто смешиваются, причем второе как бы заслоняет собой, поглощает первое. Естественная ограниченность дееспособности, вытекающая из самого факта несовершеннолетия, ни в коем случае не означает ограничения правоспособности детей и подростков. Это имеет весьма принципиальное значение, особенно если учесть, что в гражданском законодательстве даже наиболее развитых капиталистических государств дело обстоит совсем по-другому. В гражданском законодательстве США, например, несовершеннолетние относятся к числу лиц, лишенных правоспособности и дееспособности<sup>173</sup>. Во Франции, как и во многих буржуазных странах, «недееспособность несовершеннолетнего является общей»<sup>174</sup>, т. е. все гражданские права лиц, не достигших 21 года, осуществляются «их законными представителями — отцом или опекуном»<sup>175</sup>.

Для нас определенный интерес представляет прежде всего способность малолетних и несовершеннолетних граждан (малолетние, т. е. граждане в возрасте до 15 лет, и несовершеннолетние, т. е. от 15 до 18 лет) иметь личные неимущественные права и обязанности. К их числу относится право на имя, честь и достоинство, т. е. на блага, «неотделимые от человеческой личности... Это свойства, которые характеризуют каждого гражданина независимо от его возраста и дееспособности»<sup>176</sup>, это «определенное общественное состояние лица»<sup>177</sup>.

<sup>173</sup> См.: Г. Ласк. Гражданское право США. Пер. с англ. Изд-во иностранной литературы, М., 1961, стр. 143.

<sup>174</sup> Л. Жюлио де ла Морандьер. Гражданское право Франции. Пер. с франц., Изд-во иностранной литературы, М., 1958, стр. 584.

<sup>175</sup> Там же, стр. 52.

<sup>176</sup> Л. Г. Кузнецова, Я. Н. Шевченко. Гражданско-правовое положение несовершеннолетних, «Юридическая литература», М., 1968, стр. 14.

<sup>177</sup> С. С. Алексеев. Предмет советского социалистического гражданского права (в кн. «Учебные записки Свердловского юридического института», серия «Гражданское право», т. I, Свердловск, 1959, стр. 153).



«Сопоставляя правоспособность несовершеннолетних с правоспособностью совершеннолетних дееспособных лиц, — пишут Л. Г. Кузнецова и Я. Н. Шевченко, — нетрудно видеть, что они почти совпадают, а имеющиеся различия незначительны»<sup>178</sup>. Действительно, как и все граждане, малолетние и несовершеннолетние обладают способностью иметь имущество в личной собственности, пользоваться жилым помещением, иметь наследственные и авторские права, участвовать в различных обязательственных отношениях (купля-продажа, перевозка, заем и т. д.), а с 15 лет — избирать род занятий и место жительства.

Разумеется, для осуществления многих из этих правомочий возникает необходимость помощи взрослых. Однако здесь проявляется уже другая сторона правосубъектности — дееспособность. Особенности же правоспособности несовершеннолетних относятся в основном к области семейно-брачных отношений.

Характерно, что современное гражданское законодательство не относит даже малолетних граждан к числу полностью недееспособных (такowymi могут быть признаны лишь душевнобольные или слабоумные). Малолетние в нашем гражданском праве образуют категорию частично дееспособных, тогда как несовершеннолетние относятся к числу ограниченно дееспособных.

Объем дееспособности малолетних сравнительно невелик, однако знание их прав в этом отношении тоже необходимо воспитателю. Так, малолетние имеют право покупать в магазинах продукты и игрушки, школьные принадлежности, приобретать билеты в цирк, зоопарк, на детские сеансы в кино. Малолетним предоставляется право вносить вклады на свое имя в сберегательные кассы, самостоятельно осуществлять право собственности на предметы одежды, книги, игрушки, право на жилую площадь и пр.

Обратимся к примеру типичной конфликтной ситуации в школе: у провинившегося ученика отбирают папку или портфель, чтобы задержать его. Мальчишка протестует, стихийно чувствуя несправедливость подобной меры. Иногда бывает даже, что, несмотря на мороз, без шапки уйдет домой. Некоторые родители (порой и не-

<sup>178</sup> Л. Г. Кузнецова, Я. Н. Шевченко. Гражданско-правовое положение несовершеннолетних, стр. 15.



дагоги) могут высказать недовольство этической стороной такого наказания. Однако никому, как правило, не приходит в голову, что здесь имеет место прямое нарушение закона: неотъемлемого права ребенка пользоваться своей шапкой и своим портфелем. Ведь отнять у ребенка какую-то вещь, скажем портфель или шапку, с точки зрения закона совершенно то же самое, что сделать это по отношению к взрослому человеку (а с точки зрения этики — даже хуже, ибо ребенок в меньшей степени, чем взрослый, способен свое право отстоять).

А чего стоят с правовой точки зрения угрозы иных родителей «выгнать из дому» сына или дочь за непослушание! Даже более мягкие родительские запреты, вроде «не смей водить домой в мою квартиру этого Петьку», «ни в коем случае не давай своих книг приятелям» и т. п., в правовом отношении совершенно несостоятельны.

Следует напомнить, что дееспособность несовершеннолетних значительно шире. Если подростки об этом и не знают порой, то о многом они, во всяком случае, догадываются, и это составляет одну из объективных трудностей их воспитания и в школе, и в семье. Дееспособность несовершеннолетних включает в себя право самостоятельно поступать на работу (с 16, а в исключительных случаях — даже с 15 лет), вступать в кооперативные, колхозные объединения и иные общественные организации, самостоятельно распоряжаться своим заработком или стипендией, приобретать товары в кредит (для работающих несовершеннолетних), распоряжаться своими вкладами в сберегательные кассы, совершать мелкие бытовые сделки и т. п.

Трудности в воспитании детей и подростков в школе и семье, связанные с реализацией многих из названных прав, приводят к тому, что нередко родители, а подчас и педагоги в своих действиях игнорируют целый ряд прав детей как граждан. Однако нельзя всерьез рассчитывать на успех воспитательных усилий школы и семьи, даже при условии самых искренних добрых намерений и стремлений воспитателей, если дети при этом превращаются в бесправные, по сути дела, существа, утрачивают реальные признаки гражданской правоспособности и дееспособности. Именно в этом — корень многих конфликтов.



Гражданско-правовое положение любого советского ребенка неизмеримо выше того, какое занимает в современном буржуазном обществе отпрыск самых высокопоставленных родителей. Однако в силу стойкости отсталых традиционных взглядов и некоторых других причин, на которых ниже мы остановимся, иногда и в наших общественных условиях приходится сталкиваться с нарушением гражданских прав детей и подростков. Естественно, где нарушаются права, там не может быть и настоящей ответственности. Получается своего рода порочный круг: стремясь воспитать в детях дисциплинированность, сознательное и ответственное отношение к обязанностям, педагоги и родители то и дело совершают действия, в результате которых дети ведут себя еще хуже.

...Вспоминается случай, имевший место несколько лет тому назад в одной из московских школ. После уроков директор собрал в пустом классе группу подростков, один из которых, по его мнению, был виновен в поджоге сарая на пришкольном участке.

— Посидите здесь и подумайте, кто из вас это сделал, — сказал директор мальчикам. — Через час я зайду вас проводить. — С этими словами он вышел из класса и запер дверь на ключ.

Когда через час он вернулся, ребята наперебой пытались уверить его, что ни в чем не виноваты. Однако директор был неумолим.

— Через полтора часа я снова зайду к вам, а вы подумайте хорошенько, — сказал он и снова запер дверь на ключ.

...Через полтора часа в классе никого не было: ребята открыли окно и по водосточной трубе спустились с третьего этажа. Перед тем, как сделать это, они превратили класс в уборную...

В действующем ныне гражданском законодательстве ответственность родителей (а также школы и других воспитательных учреждений) за противоправное поведение малолетних устанавливается в зависимости от вины взрослых в осуществлении надзора за детьми и их воспитании. Для привлечения родителей или педагогов к юридической ответственности за правонарушения, совершенные малолетними, недостаточно, следовательно, самого факта совершения ребенком подсудных действий, нужны еще доказательства вины взрослых в отношении

надзора за ребенком  
отражает прог  
венности родите  
те с тем оно да  
тому личной  
малолетних за

В самом де  
олько возраст  
ственности, ск  
тилетнего под  
когда давно  
борьба с безна  
более развитой  
ния, действит  
ривным ростом  
страны, наком  
чений, вполне  
на повышении  
ственности по

На основа  
Верховного С  
нии ответств  
злостного ху  
которым испо  
весьма серьез  
чение кулиг  
главным обр  
щихся школ  
пикумов, раб  
мает пробле  
ростков за  
либо не вле  
силу ограни  
судны.

По наше  
может быть  
сти в право  
тает значе  
в их числе  
с раздаю  
решать во  
средствам



надзора за ребенком и его воспитания. Это положение отражает прогрессивную тенденцию повышения ответственности родителей и педагогов за воспитание детей, вместе с тем оно дает возможность по-новому ставить и проблему личной правовой и моральной ответственности малолетних за свое поведение.

В самом деле, категория малолетних охватывает несколько возрастных групп, и судить одинаково об ответственности, скажем, пятилетнего ребенка и четырнадцатилетнего подростка было бы заблуждением. В условиях, когда давно ликвидирована детская беспризорность, а борьба с безнадзорностью обеспечивается созданием наиболее развитой в мире системы общественного воспитания, действенными мерами по укреплению семьи, непрерывным ростом материального благосостояния населения страны, наконец, законом о всеобщем обязательном обучении, вполне естественны также и меры, направленные на повышение личной юридической и моральной ответственности подростков за свое поведение.

На основании части III статьи 9 Указа Президиума Верховного Совета СССР от 26 июля 1966 г. «Об усилении ответственности за хулиганство», «за совершение злостного хулиганства ответственности подлежат лица, которым исполнилось 14 лет, то есть малолетние»<sup>179</sup>. Это весьма серьезная мера, направленная не только на пресечение хулиганских действий отдельных подростков, но главным образом на усиление правового воспитания учащихся школ, профессионально-технических училищ, техникумов, рабочих подростков. Однако она несколько не снимает проблемы моральной личной ответственности подростков за такие правонарушения и проступки, которые либо не влекут за собой ответственности юридической в силу ограниченности дееспособности, либо вообще неподсудны.

По нашему мнению, если к подросткам до 15 лет по может быть применена та или иная мера ответственности в правовом значении этого слова, то тем более возрастает значение воспитательных мер, моральных санкций, в их числе — поощрения и наказания. Нельзя согласиться с раздающимися иногда со страниц печати призывами решать все проблемы воспитания подростков правовыми средствами, в частности снизить возраст, являющийся

<sup>179</sup> См. «Правда» от 14 сентября 1966 г.



минимальным для привлечения к судебной ответственности, и судить малолетних по всей строгости закона.

«Кто он, несовершеннолетний правонарушитель? Преступниками, как известно, не рождаются, ими становятся. Влияние нездоровой среды, изъятия в воспитании капля за каплей наполняют детскую душу пренебрежением к этическим и юридическим нормам общества. Как правило, преступление подростка редко бывает неожиданностью для окружающих. Оно — трагический итог (именно итог, а не начало) длительного процесса формирования правонарушителя. Чтобы активно вмешаться в этот процесс, надо знать его симптомы»<sup>180</sup>, — верно говорилось на совместном заседании бюро ЦК ВЛКСМ и коллегии Министерства внутренних дел СССР, состоявшемся в декабре 1968 г.

Некоторые авторы появляющихся время от времени в печати «сенсационных» статей на педагогические темы всерьез призывают читателей возводить в культ надутые губы «сашек» и «наташек», всячески баловать их, видя в этом верх воспитательной мудрости. Непослушание маленького ребенка, по мнению С. Соловейчика, например, является чуть ли не гарантией того, что из него вырастет дисциплинированный человек<sup>181</sup>. Между тем А. С. Макаренко, основываясь на горьком опыте десятков и сотен семей, считал, что ребенок в возрасте от 3 до 5 лет «должен беспрекословно слушаться родителей, ибо если он не послушен сейчас, то совершенно утратит послушание в 6—8 лет»<sup>182</sup>. И даже Я. Корчак, на которого так любят ссылаться современные поборники «свободного воспитания», мудро предостерегал воспитателей: «Кто не продумает основательно вопроса запретов и приказов, когда их мало, тот растеряется и не охватит всех, когда их будет много»<sup>183</sup>.

Во многих преступлениях подростков, отмечал А. Загребельный, прокурор Прокуратуры РСФСР по делам несовершеннолетних, виноваты исключительно родители, виноваты в том, что уже в раннем детстве не научили

<sup>180</sup> «Комсомольская правда» от 22 декабря 1968 г.

<sup>181</sup> См.: С. Соловейчик. Балованные дети, «Неделя» от 1 марта 1970 г.

<sup>182</sup> «Макаренко советует родителям», «Знание», М., 1970, стр. 23.

<sup>183</sup> Я. Корчак. Избранные педагогические произведения, стр. 23.



своих детей пользоваться понятием «можно-нельзя»<sup>184</sup>. Следует отметить, что это касается не только запретов-наказаний, но и одобрений-поощрений. К примеру, ребенок приносит домой то чужую игрушку, то забытую кем-то в пылу игры кепку или еще какую-то вещь, а родители не нарадуются:

— Молодец, Васенька, все в дом да в дом! — Похвала, естественно, радует ребенка, и он начинает приносить то книгу, то молоток, то авторучку неизвестного происхождения. Разумеется, это еще детские кражи, но именно они, как правило, предшествуют более серьезным правонарушениям.

Ответственность несовершеннолетних, в сравнении с ответственностью малолетних, по гражданскому законодательству значительно выше. «В связи с этим представляется оправданным превращение ответственности родителей из полной в дополнительную: когда с возрастом детей уменьшается роль воспитания и надзора как средств предупреждения причинения детьми вреда, естественно, должна уменьшиться и степень ответственности родителей за его возникновение»<sup>185</sup>.

Думается, что эта чрезвычайно важная правовая грань между ответственностью малолетних и несовершеннолетних должна определенным образом отражаться и в возрастном аспекте методики педагогического воздействия, в частности поощрения и наказания. По меньшей мере странно выглядит, к примеру, когда в школу вызывают родителей 16-летнего юноши по поводу забытой дома тетради или небрежной прически. Если уж юристы считают возможным говорить о частичной, дополнительной лишь ответственности родителей за правонарушения, совершаемые детьми в таком возрасте, то педагогам следовало бы подумать о полной ответственности старшеклассников за выполнение элементарных требований школы, комсомольской организации и вообще моральных норм поведения в обществе.

Следует еще остановиться на вопросе о соразмерности вины и меры ответственности. Обычно в гражданском законодательстве мерой ответственности признается сам

<sup>184</sup> А. Загребельный. Не опоздайте, «Учительская газета» от 20 сентября 1966 г.

<sup>185</sup> Л. Г. Кузнецова, Я. Н. Шевченко. Гражданско-правовое положение несовершеннолетних, стр. 123.



причиненный ущерб, независимо от степени вины правонарушителя. В этом проявляется как раз общее для юридических законов свойство — их отвлеченный от особенностей конкретной ситуации характер. Если, к примеру, кто-то повинен в том, что у вас сгорела дача, причем он ее не поджигал нарочно, а просто неудачно уронил непогашенный окурок, этого достаточно для возбуждения иска. Именно такой правовой логикой часто стихийно пользуются податогои. Ученик сломал стул — независимо от степени его вины требуется возместить стоимость стула, причем, естественно, ответственность возлагается на родителей. С точки зрения сохранности школьной мебели такое решение всегда безошибочно, однако при этом все же не следует забывать, что главная задача школы — воспитание детей и подростков. В такой ситуации, когда ученик неумышленно сломал стул (если учесть качество выпускаемых для школ стульев, то это немудрено), правильнее, видимо, потребовать, чтобы он сам его починил. Это тем более правильно для педагогов, ибо и юристы считают, что в связи с теми или иными правонарушениями несовершеннолетних «ответственность, построенная по принципу вины, позволяет достичь наибольшего предупредительного воздействия и общественного осуждения поведения правонарушителя»<sup>186</sup>.

Многие юристы отдают себе отчет в том, что при проведении в жизнь принципа ответственности в зависимости от степени вины значительная часть правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, остается безнаказанной в правовом значении этого слова.

Нам думается, что верную точку зрения по этому вопросу высказал И. С. Ной, считающий, что поскольку «преступление несовершеннолетнего действительно осталось безнаказанным, ...нет смысла в связи с этим его обманывать. Задача суда в этом случае значительно сложнее. Разъяснив несовершеннолетнему причину освобождения его от наказания, суд должен осудить поведение виновного таким образом, чтобы примененная к нему мера воспитательного характера достигла своего результата»<sup>187</sup>.

<sup>186</sup> Л. Г. Кузнецова, Я. Н. Шевченко. Гражданско-правовое положение несовершеннолетних, стр. 121.

<sup>187</sup> И. С. Ной. Вопросы теории наказания в советском уголовном праве. Изд-во Саратовского университета, 1962, стр. 144—145.



При всех существенных различиях этих и других предложений юристов в связи с вопросом о зависимости юридической ответственности несовершеннолетних от степени их вины их объединяет одна общая идея: необходимо усиливать моральные санкции правовых органов в отношении несовершеннолетних правонарушителей. Тенденция эта бесспорно прогрессивна, однако необходимо иметь в виду, что возможности правовых органов, в частности суда, в осуществлении моральных санкций сравнительно невелики. Идею усиления моральной гражданской ответственности несовершеннолетних надо энергичнее подхватывать в школе и других воспитательных учреждениях, в комсомоле, различных объединениях молодежи по интересам — спортивных, клубных и иных. Именно здесь эта идея действительно может получить простор для своего развития и дать желаемые воспитательные результаты.

В противоположность этой тенденции определенная часть педагогов и родителей настойчиво требует усиления правовых санкций в отношении детей и подростков. «Распустились, не признают никаких авторитетов, нечего с ними морализировать, пора и власть употребить!» — примерно такие рассуждения время от времени снова проскальзывают на страницах печати. Характерно, что, требуя расширения прав школы, учителя, родителей в дисциплинировании детей и подростков, авторы подобных выступлений на деле выступают за узаконение противоправных действий воспитателей. Как часто, например, педагоги отнимают у детей «посторонние вещи» которые «не положено» приносить в школу! У иных директоров, завучей, пионервожатых в столе хранится целая коллекция: игрушечные и самодельные пугачи, рогатки, шарики, значки, свистульки... Попадают порой действительно опасные предметы: ножи, кастеты.

Вот рядовой, характерный случай. «В одной из школ маленького горяцкого поселка... учительница вызвала к доске третьеклассника. Слава подошел к доске, и учительница с ужасом воскликнула: .....

— Что это у тебя на ремне?

— Кобура.

— А ты знаешь, что это чехол от пистолета?

— Знаю.

— Значит, сегодня кобура, а завтра ружье притащишь в школу?



Она сняла со Славы ремень, расстегнула кобуру и высыпала на стол ракушки, гальку, перочистку и коробок с засушенными листьями. Учительница стыдила мальчишку при всем классе. А он, отвернувшись к доске, горько плакал»<sup>188</sup>.

А по какому, собственно, праву это делается? Такой вопрос в свое время задавал еще Корчак, осуждая воспитателей, не уважающих собственности ребенка. Но если во время Корчака в буржуазной Польше можно было протестовать против подобных явлений педагогического произвола лишь с позиций общечеловеческой гуманности, то в наших условиях право ребенка на личные вещи защищается законом (см. ст. 23 Основ гражданского законодательства Союза ССР).

— Но ведь ученик, принося, в школу «посторонние предметы», нарушает порядок! — возразят нам многие педагоги. — Кроме того, вы ведь сами говорите, что у ребят порой бывают действительно опасные вещи. Что же, разрешать им срывать уроки, ждать, наконец, пока кого-нибудь зарежут?!

Разумеется, мы не призываем попустительствовать срыву уроков и тем более опасным увлечениям некоторых школьников ножами и тому подобными предметами. Однако меры укрепления дисциплины должны быть педагогическими, опирающимися на органическое сочетание требовательности к детям с уважением к ним и, следовательно, не противоречащими их гражданским правам.

Вот, например, как поступила в такой ситуации, когда ученик принес в класс «посторонний предмет», одна из учительниц школы № 65 г. Свердловска. «... Музыка была негромкой, но отчетливой. Студентка, ведущая урок, растерялась. Ребята оживились — удивлялись, недоумевали, хитро посмеивались... Лидия Ивановна молча встала и подошла к парте Р. Она тихо что-то сказала только ему. Мальчик извлек из кармана маленький радиоприемник. Он был отлично сделан. Звук шел чистый, громкий. Ребята с завистью смотрели на вещь, с нескрываемым уважением — на Р. Потом, слохватившись, — на учительницу. Что же она сделает?

— Сам сделал? — спокойно спросила Лидия Ивановна. Парень молча кивнул головой.

<sup>188</sup> Н. Бирюкова. Открытые глаза, «Учительская газета» от 1 сентября 1966 г.



— Молодец! Сейчас не отвлекайся».

Под видом борьбы с проявлениями недисциплинированности детей и подростков порой не только нарушается их право на личную собственность, но игнорируются личные неимущественные права, честь и достоинство. Характерные проявления этого — допросы и обыски, чинимые без всякой санкции, обвинения по подозрению и тому подобные противоправные действия.

Вот скупая газетная информация о том, как помощник директора техникума обшаривал карманы пальто ребят на вешалке, заставлял их выворачивать карманы на ежедневных линейках. Вот пятиклассница, без всяких на то оснований обвиненная в краже денег, избита возмущенными ребятами. Вот комендант общежития, расследуя кражу, в отсутствие учащихся устраивает обыск, вскрывает чемоданы студентов. Грустная гримаса этих и подобных ситуаций в том, что действия педагогов, взрослых вызывались именно педагогическими соображениями. Этими соображениями руководствовались и воспитатели, подвергшие двухчасовому допросу четырнадцатилетнюю девочку по подозрению в аморальном поведении, после чего она попала в психиатрическую больницу.

Дело, однако, не только в этике. Представим себе, что вскрыты чемоданы не в студенческом общежитии, а, скажем, в гостинице. Ведь почти наверняка такому прецеденту будет дан ход в соответствии с действующими законами. Но если дело касается детей, подростков, то вроде бы законы не про них писаны. В лучшем случае взрослых людей, нередко имеющих дипломы о высшем педагогическом образовании и немалый стаж работы в школе, уговаривают принести извинения за совершенные ими противоправные действия, и если у кого-то хватает благоразумия и совести эти извинения принести, то их считают образцом благородства и мужества.

Так, например, рассказав об избиении девочки, спровоцированном директором школы, журналист М. Чернышева проникновенно морализировала: «...Стоит сказать ребенку: «Да, мы, взрослые, были неправы!» Авторитет педагога не пострадает от этого, если он признает перед учениками свою вину. От того, если он скажет: «Я был неправ», маленький человек оценит мужество большо-



го»<sup>190</sup>. Что извиниться, бесспорно, следует — эта истина элементарна. Но надо ведь и по существу взыскивать с педагога, виновного в самосуде, в травмировании ребенка. Взыскивать если не по суду, то уж, во всяком случае, в административном порядке, а главное — путем общественного осуждения.

Противоправность настолько вошла, что называется, в плоть и кровь действий иных воспитателей, что иногда эти действия преподносятся чуть ли не как какой-то образец для подражания, оправдываются ссылками на классиков педагогики и т. п. Вот, например, как описывал опытный директор школы Э. Г. Костяшкин свою реакцию на поведение одного действительно трудного подростка, ухитрившегося взыскивать с младших ребятшек денежную плату за посещение туалета в школе.

«Когда я, узнав об этом, спросил Виктора, как он посмел позволить себе такое, мальчишка захохотал мне в лицо. Его уверенность в безнаказанности опиралась на многолетние увещевания, нотации и пустые угрозы нескольких десятков учителей. Я же молча схватил парня за шиворот и тряс до тех пор, пока он, дрожа от страха, не начал клясться в том, что больше никогда не поступит плохо...

— Разумеется, — резюмировал автор, — тряхти за шиворот каждого нарушителя — не метод работы с трудными учениками. Это был один из сложнейших приемов «взрыва».

Однако каждому непредубежденному читателю ясно, что описанный выше «сложный прием» — никакой не «взрыв», а обыкновенный срыв, т. е. действие и противоправное, и антипедагогическое.

Остановимся несколько подробнее на правовом аспекте физических наказаний детей и подростков, и поныне практикуемых в части семей.

В 20-е годы некоторые педагоги высказывали мнение, что физические наказания — это зло, которое исчезнет само собой по мере роста культурного уровня народа. Так, в книге С. М. Ривеса «О мерах педагогического воздействия» приводились данные, полученные в Белоруссии М. М. Пистраком в результате проводившихся им обследований; согласно этим данным, получалось, что

<sup>190</sup> М. Чернышева. Следствие ведет директор, «Учительская газета» от 22 августа 1968 г.



физические наказания используются главным образом в семьях рабочих и крестьян, то есть людей с низким по тому времени культурным уровнем, в семьях же интеллигенции физические наказания использовались значительно реже.

Но вот в стране произошла подлинная культурная революция, уровень общей культуры народа вырос неизмеримо. Можно ли сказать, что мечта педагогов двадцатых годов сбывается? Если это и происходит, то далеко не теми темпами, которые нас удовлетворили бы. Вопрос этот еще нуждается в специальной объективной проверке, в проведении широких обследований, но те скромные данные, которые имеются в нашем распоряжении, звучат неутешительно.

В школах дореволюционной России, несмотря на существовавший с шестидесятых годов прошлого века запрет, физические наказания практиковались до 1917 г. А в тех районах нашей страны, которые вошли в состав СССР позднее, еще и в тридцатые годы борьба против избиений детей в школах оставалась жгучей и практически неразрешимой проблемой.

В упоминавшейся нами диссертации Д. Я. Шелухина приведены следующие данные по страницам выходившего в тридцатых годах в Ужгороде «Учительского журнала». В № 10 журнала за 1931 г. была помещена статья «Побои детей с точки зрения права, педагогики и медицины», в которой констатировался факт массовых побоев детей в школах, несмотря на существовавший правовой запрет физических наказаний учащихся. В № 7—8 журнала за 1932 г. приводился факт массового использования физических наказаний в женской школе: из 44 девочек в классе только 12 не были еще биты учительницей с помощью палки с расщепленным концом. В этой же статье говорилось, что отцы пугают школой непокорных детей: «Вот погоди, пойдешь в школу, там тебя палкой научат слушаться!»<sup>191</sup>.

Для школ многих буржуазных государств, как это было показано выше, в главе I, до сравнительно недавнего времени оставались актуальными слова П. Ф. Каптерева, сказанные им еще на заре века: «Через всю исто-

<sup>191</sup> См.: Д. Я. Шелухин. Поощрения и наказания как методы воспитания в советской школе. Диссертация (на укр. яз.), Киев, 1954, стр. 20—21.



рию существования человечества и по настоящий день слышится никогда не смолкающий плач и крик детей, будто бы воспитываемых и образуемых посредством телесных наказаний, но на самом деле истязуемых»<sup>192</sup>.

В советской школе использованию физических наказаний с самого начала был поставлен непреодолимый барьер, выразившийся не только в недвусмысленном запрете каких бы то ни было наказаний в «Положении о Единой трудовой школе», но и во всем укладе школьной жизни, строившейся на основе подлинно широкой демократии и гуманных отношений педагогов и детей. Крайне редко случающиеся факты рукоприкладства в школах (физическими наказаниями в собственном смысле слова их назвать нельзя) встречают столь решительный отпор, столь резкое осуждение, получают такую широкую огласку, что позволить себе подобное могут лишь люди с нездоровой психикой, случайно оказавшиеся на педагогической работе.

Так, например, несколько лет назад «Литературная газета» опубликовала две статьи о педагогах Рудневского детского дома Вышневолоцкого района Калининской области, где использовались антипедагогические средства воздействия<sup>193</sup>. По следам этих выступлений газеты против директора детдома и двух воспитательниц было возбуждено уголовное дело. Был снят с работы директор школы-интерната из Алма-Аты, «вручную» паводивший порядок среди мальчиков<sup>194</sup>. Причем оба факта имели место в учреждениях интернатного типа, в сравнительно замкнутых условиях, где контроль со стороны общественного мнения наладить сложнее. Когда же попыталась поднять руку на девятиклассников-комсомольцев учительница средней школы поселка Яйва Пермской области, ребята прямо обратились к директору с письмом следующего содержания: «Павел Акифович, просим дать нам нового классного руководителя, так как мы не можем больше терпеть оскорблений. Мы хотим, чтобы нам дали учителя, который был бы для нас другом, советником и

<sup>192</sup> П. Ф. Каптерев. О страхе и мужестве в первоначальном воспитании, стр. 7.

<sup>193</sup> См.: Ф. Кузнецов. Шумят сосны в Руднике... «Литературная газета» от 4 октября 1967 г.

<sup>194</sup> А. Иванов. Суд в пустом зале, «Комсомольская правда» от 26 октября 1965 г.



человеком с большой буквы. Ученики 9-го класса «В»<sup>195</sup>. Учительница была освобождена от классного руководства с наложением административного взыскания.

Если недопустимость каких бы то ни было физических наказаний в школе, ответственность учителей за подобные действия законодательно закрепляются и новым школьным Уставом, то, к сожалению, иначе обстоит дело с использованием физических наказаний в семье. Характерно, что многие буржуазные педагоги, выступавшие за отмену физических наказаний в школе, считали их вполне приемлемыми и даже необходимыми в семье, оправдывая это тем, что в семье родительская любовь «сглаживает» будто бы позор и страдания детей, подвергаемых порке. Пережитки этого традиционного взгляда, хотя и достаточно редко, дают себя знать и в наши дни.

Так, например, авторы книги «Если в семье есть дети», которая предназначалась для родителей, высказывались, с небольшими оговорками, в пользу физических наказаний, если последние практикуются не часто и «справедливы»<sup>196</sup>. Попытка оправдать использование физических наказаний в семьях по отношению к известной категории детей предпринималась и автором письма, опубликованного в журнале «Семья и школа» и послужившего поводом для своеобразной дискуссии под девизом «Огляпись во гневе», участники которой единодушно осудили эту точку зрения<sup>197</sup>.

Традиционное представление значительной части людей, среди которых встречаются даже педагоги, что физические наказания — не такое уж большое зло, а во многом — даже благо, весьма живуче. Надо иметь в виду, что эта форма воздействия так же стара, как мир, и даже пожалуй старше, чем человеческое общество. Поэтому, видимо, случается, что и среди лиц, которые по своему должностному положению обязаны заботиться о строгом соблюдении законов, защищающих права детей и подростков, встречаются люди, проявляющие терпимое отношение к фактам физических наказаний в семье.

---

<sup>195</sup> См.: М. Наумова. Как это было в Яйве... «Учительская газета» от 2 июля 1970 г.

<sup>196</sup> В. Закладная, О. Целикова. Если в семье есть дети, «Московский рабочий», М., 1961, стр. 102—103.

<sup>197</sup> См. журн. «Семья и школа» за 1969 г.



Несколько лет тому назад «Комсомольская правда» и «Учительская газета» почти одновременно опубликовали статьи об одном и том же из ряда вон выходящем факте: учительница, взявшая на себя обязанности опекуна девочки-сироты, систематически избивала ребенка, издевалась над девочкой<sup>198</sup>. Председатель опекунского совета при райисполкоме так сказал по этому поводу в беседе с корреспондентом «Комсомольской правды»: «Ну, подумаешь, отшлепала девочку (это о систематических, на протяжении двух лет, издевательствах и избиениях! — Л. Г.)... У кого в семье такое не случается?»<sup>199</sup>. А сама «опекунша», взявшая опеку над ребенком из корыстных соображений, нагло заявила корреспонденту «Учительской газеты»: «Я уже консультировалась у юристов. Мне ничего не будет»<sup>200</sup>. И она была недалеко от истины, эта Тенардые с дипломом советского учителя...

Дело в том, что, с одной стороны, законы, ограничивающие применение антипедагогических мер воздействия в семье, недостаточно действенны, а с другой — общественное мнение, которое можно было бы использовать в подкреплении этих законов, развито слабо. Каждый, кто рискует испытать на себе воздействие общественного мнения в связи с использованием физических наказаний в семье, тотчас готов встать в оборонительную позицию: «Пусть бросят в меня камень, кто без греха». Таковых, говоря по совести, оказывается не так уж много...

Закон, защищающий детей от порки в семье, начинает действовать, как правило, лишь в тех случаях, когда использование физических наказаний приводит к так называемым «тяжелым последствиям» или сопровождается отягчающими обстоятельствами, такими, например, как пьянство родителей.

«Наш отец — пьяница и хулиган, и я не хочу называть его отцом... На моих глазах отец избивает маму, налетает на нее с ножом, угрожает убить...

У меня хорошие мама, бабушка и сестра, но все мы несчастливы... Отец отравляет нашу жизнь. Постоянно мы видим его пьяным. У нас в доме каждый день крики,

<sup>198</sup> См.: А. Богачук. Три «урока» Зои Ивановны, «Комсомольская правда» от 11 августа 1966 г.; Е. Удовиченко. Поиграли в дочки-мамки... «Учительская газета» от 23 июля 1966 г.

<sup>199</sup> См. «Комсомольскую правду» от 11 августа 1966 г.

<sup>200</sup> См. «Учительскую газету» от 23 июля 1966 г.



плач, сестренка трясется от страха. У бабушки и у мамы часто бывают сердечные приступы. Отец выгоняет нас всех из дома...

Моего отца забирали в милицию несколько раз. Но на следующий день он приходит и снова начинает ругаться и избивать нас»<sup>201</sup>.

Это строки из ребячьих писем в редакцию «Комсомольской правды», на которые откликнулись тысячи людей, гневно осудивших садизм пьяниц-хулиганов в отношении своих детей и близких родственников. Но разве исключено, что и среди этих откликнувшихся найдутся такие, кто порет собственных детей (не напиваясь при этом, а оставаясь, как говорится, в трезвом рассудке), пусть не систематически, но от случая к случаю, «для порядка»?

Нам думается, что определенному сдвигу в решении этой трудной проблемы способствовало бы прежде всего более широкое толкование ответственности за причинение вреда здоровью детей и подростков. В содержание этого правового понятия, наряду с вредом, связанным с бытовыми или производственными травмами, следует, как мы полагаем, включить также вред, причиняемый физическими наказаниями и другими антипедагогическими мерами воздействия.

Разумеется, формы привлечения к ответственности в этих случаях должны быть иными, чем это обычно имеет место, когда речь идет о возмещении вреда, причиненного здоровью несовершеннолетних бытовыми и производственными травмами. Определить эти формы — дело юристов, и мы не собираемся брать на себя решение столь специального вопроса. Однако постановка его представляется нам полезной.

В заключение следует сказать, что и проблемы поощрения имеют свой правовой аспект. Нет необходимости доказывать, что когда наши дети и подростки, проявившие героизм в защите Родины и труде на благо народа, получали самые высокие награды, вплоть до званий Героев Советского Союза и Героев Социалистического Труда, то это было одним из ярких проявлений их гражданских прав. Такие награды — не просто «педагогическое средство», хотя их воспитательное влияние на подрастающее поколение трудно переоценить.

<sup>201</sup> См. «Комсомольскую правду» от 13 декабря 1968 г.



Почти нет таких наград и поощрений в нашем обществе, которыми не были бы отмечены дети и подростки. Боевые и трудовые ордена и медали, Почетные грамоты ЦК ВЛКСМ, награды за отвагу на пожаре, спасение на водах, охрану Государственных границ СССР, свидетельства изобретателей, медали и кубки спортивной славы, не говоря уж о спортивных разрядах, дипломы лауреатов конкурсов мастеров искусств, — словом, какую бы область жизни народа мы ни взяли, вместе с отцами и старшими братьями везде трудится и творит юная смена.

Такое стало возможным только в социалистическом обществе, видящем генеральный путь воспитания подрастающего поколения в активной борьбе за коммунизм, в труде вместе с рабочими и крестьянами.

Правовой характер таких наград проявляется в том, что дети и подростки удостоиваются их на тех же основаниях, что и взрослые. У нас нет «детских орденов», в изобилии изобретаемых в школах некоторых капиталистических государств, пытающихся игрой в награды как-то компенсировать то обстоятельство, что дети лишены реальной возможности участвовать в жизни общества. Если, например, мальчишка спас поезд от катастрофы, его награждают Почетной грамотой Министерства путей сообщения и именными часами или другим ценным подарком независимо от того, что в школе он, может быть, не блестяще учится и даже имеет дисциплинарные замечания.

Все большее значение за последнее время приобретает вопрос о материальном поощрении детей и подростков, участвующих в производительном труде. Масштабы этого участия, особенно в сельском хозяйстве, становятся настолько ощутимыми, что здесь обнаруживается необходимость проведения специальных комплексных исследований экономистов и педагогов. С одной стороны, немало трудностей возникает с проведением в жизнь принципа равной оплаты за труд несовершеннолетних с трудом взрослых работников, независимо от продолжительности рабочего дня. Советское трудовое законодательство, охраняющее труд несовершеннолетних и их интересы, нередко сталкивается с местническим, примитивно-утилитарным подходом к этому делу со стороны хозяйственных руководителей, которые зачастую склон-



ны видеть в школьниках лишь подсобные «руки» для самой неквалифицированной и низкооплачиваемой работы.

В связи с этим встает множество весьма деликатных в правовом отношении проблем: допуск несовершеннолетних к технике, на которой, по действующим законам, как правило, до 18 лет работать нельзя; техника безопасности и гигиена труда детей и подростков; принципы нормирования труда школьников; формы его оплаты и др.<sup>202</sup>

С другой стороны, возникает проблема подчинения труда детей и подростков педагогическим задачам, причем непременно так, чтобы это отвечало и действующему законодательству. Многие педагоги, занимавшиеся, к примеру, вопросом об оплате труда учащихся, справедливо отмечали педагогические преимущества обобществленной заработной платы, обращая вместе с тем внимание и на сложности, связанные с такой формой оплаты труда. «...Во-первых, — писал А. Ю. Гордин, — на это надо получить согласие учащихся. Необходима большая предварительная воспитательная работа. Добровольного согласия учащихся на это сразу не получишь. Важно, чтобы поставленное требование было осознано как правильное и поддержано сначала активом, а затем и всем коллективом учащихся.

Во-вторых, сознательность коллектива и сила его воздействия на каждого должны быть достаточно велики, чтобы продолжать по-прежнему работать в полную меру. В противном случае обобществление приведет к снижению производительности труда, к апатии и развалу работы.

Наконец, что значит расходовать деньги сообща? Принадлежат ли заработанные деньги в равных долях всем учащимся, независимо от того, кто сколько заработал? Или доля каждого соответствует его заработной плате? Тратятся ли эти деньги только на совместные мероприятия или можно выдавать отдельным учащимся по их просьбе? Как быть с общим денежным фондом в конце учебного года? Как быть с новичками, поступившими в середине учебного года? С выбывшими?»<sup>203</sup>

<sup>202</sup> См. «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о труде», гл. IX, изд-во «Известия», М., 1970, стр. 32—34.

<sup>203</sup> А. Ю. Гордин. Нравственное воспитание школьников в труде, «Просвещение», М., 1967, стр. 101—102.



Едва ли надо доказывать, что все эти вопросы имеют не только этико-педагогический, но и правовой смысл. Скажем, достаточно ли добровольного согласия учащихся на обобществление зарплаты, чтобы таковое было признано законным? Ведь речь идет не о каком-то первобытном сообществе, а о коллективе, находящемся в определенных взаимоотношениях с другими коллективами, со всем обществом.

В немалой степени правовой характер имеют и специально педагогические награды пионерам и школьникам от комсомольских органов, советов пионерской организации, органов народного образования: присуждение переходящих знамен, награждение почстными грамотами, вручение похвальных листов и медалей выпускникам школы и т. п. Будучи наградами специально педагогическими, предназначенными лишь для пионеров и школьников, эти формы поощрения являются едиными в масштабах всей страны или союзной республики, присуждаемыми на основе строго предусмотренных нормативов. Скажем, золотой медалью не может быть награжден ученик, имеющий хотя бы одну «четверку» за полугодие в течение последних двух лет обучения: по всем предметам, включая экзаменационные, он должен иметь только «пять».

Вместе с тем в коллективах пионерских дружин и отрядов, школ и классов, разнообразных объединений детей и подростков по интересам используются поощрения, которые носят весьма индивидуальный характер, направлены на регулирование отношений коллектива с отдельной личностью, стимулирование различных видов общественно полезной деятельности детей. Основой для использования таких поощрений являются не какие-то общие нормативы, а анализ конкретной ситуации. Здесь имеет место то же отличие, что и у правовых наказаний от наказаний собственно педагогических. Такие собственно педагогические поощрения, устанавливаемые в зависимости от традиций данного коллектива и особенностей конкретной ситуации, тоже требуют учета гражданско-правового положения детей и подростков.

В заключение  
чей методики по  
обратимся к ана  
тельного процес  
мостью использо  
тателя с основны  
рами поощрения  
вой советской ш  
Ситуация поощ  
особые, типичны  
ских ситуаций  
регулировка от  
точно дозирован  
дагогической ко  
целесообразное  
лено необходим  
мых в нравств  
потребностей д  
Ситуацию  
вательно-творче  
с тем или ины  
явлением сорев  
отношение ре  
коллективом  
ляемые им в  
ны, а необходи  
мирующему  
позиции, с  
вой психоло  
Обратим





## Поощрения и наказания как средства педагогической коррекции

### Психолого-педагогический анализ ситуаций поощрения и наказания

В заключительной главе мы предлагаем основы рабочей методики поощрения и наказания. Для этого сначала обратимся к анализу специфических ситуаций воспитательного процесса, которые характеризуются необходимостью использования коррекции, а затем познакомим читателя с основными видами, формами и конкретными мерами поощрения и наказания, типичными для современной советской школы и семьи.

Ситуации поощрения и наказания представляют собой особые, типичные случаи сложных психолого-педагогических ситуаций, характеризующиеся необходимостью регуляции отношений, внесения в них определенных, точно дозированных изменений, иными словами — их педагогической коррекции. Возникновение и педагогически целесообразное использование таких ситуаций обусловлено необходимостью формирования новых, более значимых в нравственно-воспитательном смысле этого слова потребностей личности и коллектива.

Ситуацию поощрения мы условно назовем *соревновательно-творческой*. Поощрение, как правило, связано с тем или иным, официальным или неофициальным проявлением соревнования в детском коллективе. Творческое отношение ребенка, подростка к решению стоящих перед коллективом задач, инициатива и трудовые усилия, проявляемые им в борьбе за успех общего дела, с одной стороны, и необходимость поддержать этот порыв, помочь формирующемуся человеку утвердиться в своей внутренней позиции, с другой, — вот что составляет основу подобной психолого-педагогической ситуации.

Обратимся к примеру. Несколько лет тому назад в



составе ударной строительной бригады спортивно-туристского лагеря старшеклассников московской средней школы № 27, выехавшей на строительство лагерной базы в район села Богородское, что на реке Воре, был девятиклассник Леонид Галузин<sup>204</sup>. В отличие от других членов бригады, комплектовавшейся из лучших комсомольцев школы, он один был неуспевающим учеником, к тому же недавно принявшим участие в серьезном правонарушении. Специальным постановлением педагогического совета школы Галузину было разрешено держать осенью экзамены по пяти предметам. Решение взять его в лагерь, к тому же в состав ударной бригады, было продиктовано стремлением педагогов и комсомольской организации изолировать этого подростка от нежелательного окружения, дать ему время для выработки положительных мотивов поведения.

Естественно, что такое доверие, оказанное парню, недавно еще сидевшему на скамье подсудимых, способствовало возникновению у него стремления доказать искренность своих обещаний исправиться. Нелегкий физический труд на строительных работах оказался для Лени, весьма крепкого и не по годам выносливого подростка, подходящим для этого поприщем. По инициативе Лени рабочий день мальчиков в бригаде был продлен на три часа послеобеденного времени. Он постоянно проявлял большую сметку и инициативу во внесении разного рода небольших усовершенствований в технику и организацию труда. В результате все строительные работы были завершены с оценкой «отлично» на день раньше намечавшегося срока, и, получив в свое распоряжение столь важный в условиях лагерной жизни дополнительный день, коллектив старшеклассников смог ярко, с блеском провести праздник открытия лагеря. В этот день решением общего собрания Ленья был избран в совет коллектива, а на торжественной линейке, посвященной открытию, ему как лучшему строителю был вручен подарок: набор плотницких инструментов. Надо было видеть, как тепло поздравили товарищи Леню, как глубоко, до слез был растроган и смущен этот грубоватый внешне паренек.

Использование поощрения в данной ситуации, имевшее место в системе правильной организации всего вос-

<sup>204</sup> Фамилия изменена нами. — Прим. авт.



питательного процесса в лагере и школе, способствовало в известной мере тому, что в дальнейшем Леонид Галунин, опираясь на поддержку коллектива и педагогов, смог преодолеть значительные трудности, связанные с ликвидацией отставания в учении, и успешно закончил школу, нашел свое место в жизни. Сейчас он инженер, радиоспециалист, один из передовых труженников крупного промышленного предприятия.

Нетрудно заметить, что данная ситуация характеризуется положительной эмоциональной направленностью всех основных отношений подростка. Отрицательные эмоции у него были связаны, по нашим наблюдениям, лишь с изменением оценки своего прежнего опыта, привычек, взглядов на жизнь. Такую ситуацию, когда положительная направленность отношений доминирует, можно назвать классической ситуацией поощрения. В дальнейшем мы покажем, что это далеко не всегда обязательно так, и в принципе, если брать суммарно, достаточно хотя бы одного отношения с положительной направленностью, чтобы поощрение могло быть успешно использовано.

Ситуация наказания, как мы ее уже определяли в предшествующей работе<sup>205</sup>, — это *конфликтная ситуация*. На наш взгляд, неправильно сводить причины всех возникающих в воспитательном процессе конфликтов к ошибкам воспитателей — педагогов, родителей. Практика убедительно свидетельствует о том, что противоречия между требованиями педагогов, коллектива и поведением отдельных детей и подростков, между коллективными и личными (иногда групповыми) перспективами нередко могут становиться источником конфликтов не только в коллективе, находящемся на начальной стадии своего развития, но и в развитом, вполне сформировавшемся коллективе, обладающем сильным общественным мнением и социально значимыми традициями. Напротив, ситуацию, в которой источником конфликта является педагогическая ошибка, отсутствие у воспитателя должного опыта работы и такта в отношениях с детьми, мы склонны считать псевдоконфликтной, не отражающей позитивной логики использования наказаний.

<sup>205</sup> См.: Л. Ю. Гордин. Наказание (в кн.: И. Ф. Козлов и др. Методика воспитательного процесса, стр. 271—275).



Рассмотрим два конкретных примера. Во время урока биологии ученик VI класса достал из кармана зеркальце и пытался навести солнечный «зайчик» на сидевшего в другом конце класса приятеля. Учительница, заметившая это, потребовала, чтобы он отдал ей зеркальце. Когда же подросток заупрямился и отказался выполнить требование учительницы, она удалила его из класса. Затем последовала запись в дневнике, вызов в школу родителей и ряд других стандартных мер, приведших к ненужному обострению взаимоотношений учительницы с учеником. Это, на наш взгляд, типичная псевдоконфликтная ситуация, так как только от более искусных в педагогическом отношении действий учительницы целиком зависело не допустить возникновения конфликта.

Совсем иной характер носил конфликт между молодой, начинающей учительницей русского языка, пришедшей проводить первый свой урок в новом для нее V классе, и одним из учеников этого класса. Испытывая понятное для такой ситуации волнение, учительница начала подготовленное ею по плану объяснение нового материала, но через некоторое время почувствовала, что внимание класса рассеяно. Ей не сразу удалось усилием воли заставить себя сосредоточиться на источнике мешавшего ей шума, и неожиданно прямо перед собой, за первой партой, она увидела коренастого паренька с ярко-рыжей головой, который, глядя на нее и как бы ожидая ее взгляда, время от времени стучал крышкой парты. При каждом ударе по классу разносилось сначала приглушенное, а затем все более громкое хихиканье.

Учительница попыталась остановить озорника взглядом, но это лишь подзадорило его. В классе создавалась обстановка, угрожавшая срывом урока. Не помогло и замечание.

— А я нечаянно! Я больше не буду, — заученной скороговоркой ответил мальчик, но через пять минут снова стукнул крышкой парты, выбрав для этого такой момент, что всем стало очень весело. Чувствуя, что вот-вот потеряет управление собой, учительница сумела все же найти в себе силы и, выдержав небольшую паузу после внезапно оборвавшегося объяснения, сухим тоном сказала:

— Открыть тетради. Записали число. Самостоятельная работа. Задание...



В классе восстановилась спасительная тишина. Ребята занялись делом, а возмутитель спокойствия, попытавшись еще пару раз развеселить класс и видя, что прежнего успеха его действия уже не приносят, тоже полез в парту за учебником и тетрадью.

— Нет, — нашелся еще раз педагог. Голос учительницы звучал негромко, но выразительно. — Эту работу будут выполнять все, кроме тебя. Ты будешь продолжать свое дело: стучи до конца урока! Что же ты не стучишь? Стучи, я тебе еще и на дом задам стучать...

По классу снова пронеслось чуть слышное хихиканье, но на этот раз в нем явственно чувствовалась поддержка детьми действий педагога. Была одержана первая маленькая победа, однако такая, значение которой для всей дальнейшей работы этой учительницы с этим классом трудно переоценить.

Разумеется, в процессе такого экспромтного разрешения конфликта остается неясной его мотивация, которая, по тонкому наблюдению К. Д. Радиной, может быть «самой разнообразной, часто неожиданной, уходящей своими корнями в прошлое, определяться самыми незначительными на первый взгляд фактами семейной и школьной жизни мальчика, его учебной деятельности, его личных привязанностей, вкусов, отношений»<sup>206</sup>. Для окончательного разрешения конфликта во всем этом обязательно надо разобраться. Однако трудно согласиться с выводом, который делала К. Д. Радина на этом основании, будто в ситуациях, когда ребята хотят нарочно разозлить воспитателя, «конфликта, в сущности, нет: воспитанник, обыкновенно, остается спокойным. Здесь нет конфликта именно потому, что ученик не переживает эту ситуацию серьезно»<sup>207</sup>. Думается, от действий педагога всецело зависит, чтобы ученик стал переживать ситуацию серьезно, что как раз мы и видели в приведенном выше примере. Если вначале «шутник» действовал спокойно, то с момента, когда учительнице удалось взять инициативу в свои руки, ему уже не до шуток.

В итоге данной ситуации налицо отрицательная направленность эмоциональной стороны всех отношений вступившего в конфликт ученика. Он уже и не рад, что

<sup>206</sup> К. Д. Радина. Мотивы детских школьных проступков и меры педагогического воздействия. Диссертация, Л., 1947, стр. 274.

<sup>207</sup> Там же, стр. 276.



затем это глупое развлечение, переживает неловкость перед учительницей и товарищами, в глазах которых его авторитет значительно пошатнулся. Досада его на себя усиливается в особенности после того, как он оказался вынужденным после уроков, попросив прощения за свое поведение, остаться в классе для выполнения задания. Такая ситуация, в которой все или подавляющее большинство отношений имеют отрицательную направленность, — это своего рода классическая ситуация наказания. Однако, как и в случае с ситуацией поощрения, такое доминирование не обязательно, в принципе достаточно, чтобы одно из основных отношений характеризующих ситуацию, имело отрицательную эмоциональную направленность, чтобы можно было с успехом использовать наказание.

В практике известны случаи, когда педагог, что называется, ищет, за что бы поощрить ученика, значительная часть отношений которого приобрела отрицательную эмоциональную направленность. В этих случаях даже незначительный, частный повод, чтобы высказать тем или иным действиям ученика одобрение, поощрить его, может иметь важное воспитательное значение. «Именно подросток, постепенно «нащупывающий» правильную линию поведения, — писали в связи с анализом подобных ситуаций В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин, — особенно нуждается в том, чтобы взрослые, авторитетные люди подтвердили ему, что он идет правильным путем, что его первые шаги заслуживают всякого одобрения»<sup>208</sup>.

С другой стороны, опытные педагоги стараются не ждать, когда груз отрицательных эмоций, опыта и поведения в целом станет преобладать настолько явно, чтобы можно было обрушить на воспитанника серию мер репрессивного характера. Смысл наказания как средства коррекции — в его относительно раннем использовании и осторожной дозировке. Поэтому использование наказания в условиях нормально протекающего воспитательного процесса вполне возможно и в ситуациях, когда отношения воспитанника в целом направлены положительно. К примеру, в опыте А. С. Макаренко широко известны случаи, когда за незначительное, на несколько ми-

<sup>208</sup> В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. Воспитание дисциплинированности у подростков, стр. 197.



нут, опоздание из увольнения в город Антон Семенович налагал сравнительно суровую меру наказания, особенно в отношении лучших воспитанников.

Соображения о принципиальной возможности и целесообразности использования поощрения в ситуации, когда доминируют отрицательно направленные отношения, и, напротив, наказания в ситуации доминирования положительно направленных отношений важны, на наш взгляд, для понимания диалектической взаимосвязи этих средств воздействия как двух сторон единого метода педагогической коррекции. В значительной части реальных, жизненных ситуаций использование поощрения и наказания в системе методов организации воспитательного процесса совмещается, и такое одновременное разнонаправленное стимулирование обеспечивает надежность и быстроту осуществления коррекции, минимальную конфликтность отношений и их оптимальное развитие в сторону формируемых потребностей личности и всех других ее качеств.

Пронлюстрируем эту мысль на примере использования педагогической оценки в опыте учителя русского языка И. С. Забуги. Принимая новый класс, этот учитель, предъявляющий повышенные требования к грамотности учащихся и осуществляющий обучение грамотному письму на материале оптимальной трудности, начинает свое знакомство с учащимися с диктанта. Как правило, у значительной части учеников за эту работу оказываются плохие оценки.

Раздав тетради, учитель предлагает учащимся ознакомиться с результатами работы, а затем говорит, что провел этот диктант для того, чтобы каждый мог видеть, с чего он начал свой нелегкий путь к овладению грамотным письмом. Далее И. С. Забуга объясняет, что за эту работу он не будет выставлять оценки в классный журнал и дневники, но зато уже за следующий диктант каждый ученик получит не только в журнал, но и в дневник две оценки: за общую грамотность и за то, как усвоил только что пройденный раздел грамматики.

В течение двух-трех недель изучения этого раздела учитель время от времени напоминает о предстоящей работе. И вот наконец, проведя обещанный диктант, он вновь раздает сгорающим от нетерпения ребятам тетради. У значительной части оценки выглядят так: «2, 4», «2,



3», у отдельных даже «3, 5». Зато у двух-трех стоит «3, 2» и даже «3, 1».

— Смотри, — обращается учитель к мальчику, получившему «2, 4», вот кругом целое море твоей неграмотности. Но вот «островок», «суша» — это хорошо усвоенные тобой слова на новые правила. Пока этот островок мал, но ты все же молодец, потому что занимался эти три недели внимательно, серьезно. Будешь и дальше так же хорошо работать — «островок» вырастет в целый «материк», «море» отступит, и ты научишься уверенно, точно, грамотно и красиво выражать свои мысли на бумаге.

Таким образом, в ситуации, где, казалось бы, эмоциональная направленность отношений ученика определяется полученной им неудовлетворительной оценкой, возможно, как мы видим, использование поощрения в виде дополнительной оценки, которая приобретает решающее значение для формирования положительного мотива учебной деятельности подростка.

«...Эмоциональные процессы и их своеобразное последствие — эмоциональные состояния — в очень большой степени детерминированы в своем качестве внешними, независимыми от индивида причинами»<sup>209</sup>, — отмечает Б. И. Додонов. Особенно справедливо это в отношении личностей формирующихся детей и подростков. Было бы, однако, неверно сводить к особенностям ситуаций все без исключения причины тех или иных эмоциональных состояний индивида. Определенную, иногда значительную роль здесь играют индивидуально-личностные и возрастные особенности.

Ситуативные, индивидуально-личностные и возрастные моменты в использовании поощрений и наказаний проявляются в определенном единстве. Однако для педагога принципиально важно уметь дифференцировать ситуативное от личностного и возрастного. Как отмечал в свое время С. Л. Рубинштейн, «в силу многообразия потребностей, интересов, установок личности одно и то же действие или явление может приобрести различное и даже противоположное — как положительное, так и отрицательное — эмоциональное значение. Одно и то же событие может, таким образом, оказаться снабженным противоположным — положительным и отрицательным —

<sup>209</sup> Б. И. Додонов. Направленность, характер и типичные проявления человека, «Вопросы психологии», 1970, № 1, стр. 33.



эмоциональным знаком»<sup>210</sup>. В силу этого недостаточно точный и своевременный учет педагогом как ситуативных, так и личностно-возрастных моментов использования поощрений и наказаний ведет к ошибкам.

К примеру, фраза учителя «Встаньте прямо, руки опустите», произнесенная в соответствующей ситуации в младшем или даже среднем, подростковом классе, воспринимается как должное и приводит, как правило, к желаемому эффекту. Однако в IX—X классах такая фраза прозвучит наверняка, даже у весьма авторитетного учителя, диссонансом и вызовет у значительной части учащихся пусть скрытую, но все же негативную реакцию. То же следует сказать и в отношении использования поощрений и наказаний.

Опытная учительница начальных классов Е. П. Бурова рассказывала о таком любопытном эпизоде, имевшем место в практике ее работы с второклассниками.

— Екатерина Павловна, а мою тетрадку по арифметике вчера вечером Мурзик порвал! — заявил ей вдруг во время проверки домашней работы один ученик. — Я смотрел телевизор, а он вскочил на стол и порвал...

— А ну-ка, покажи язык! — неожиданноскомандовала учительница. — Так, все ясно... И когда только твой язык отучится говорить неправду? Ведь во всем, что ты сейчас сказал, правда только та, что ты смотрел телевизор, а про Мурзика все придумал. Так? Сознавайся.

— Я боялся, что вы двойку поставите, — заговорил немного ошалевший от неожиданности разоблачения мальчик. — Я, правда, больше не буду вам врать...

Примерно такая же ситуация могла бы иметь место и не во втором, а, скажем, в пятом или седьмом классе. Однако едва ли было бы правомерно использовать по отношению к семикласснику подобный прием воздействия. Здесь же это получилось вполне естественно и, несмотря на некоторую экстравагантность формы, педагогически оправдано. «Существенными качествами аффективно-эмоциональной сферы, характеризующими положительный и отрицательный полюса в эмоциях, являются приятное и неприятное. Помимо полярности приятного и неприятного, в эмоциональных состояниях сказывается также...

<sup>210</sup> С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, Учпедгиз, М., 1940, стр. 387.



противоположность напряжения и разрядки возбуждения и подавленности»<sup>211</sup>. Солидаризируясь в целом с этой позицией, высказанной С. Л. Рубинштейном, Н. Д. Левитов в монографии «О психических состояниях человека»<sup>212</sup> высказывает ряд соображений уточняющего характера.

Так, в отличие от С. Л. Рубинштейна, Н. Д. Левитов высказывает мысль, что настроения и состояния человека могут быть как личностными, так и ситуативными<sup>213</sup>. Нередко при этом бывает, что те настроения и состояния, которые устойчиво проявляются и кажутся поэтому личностными, на деле представляют собой проявление закрепившихся отношений личности к определенным внешним условиям. Так, исследование Л. Б. Ермолаевой-Томиной<sup>214</sup> позволило установить, что казавшиеся органическими проявления флегматической вялости, апатии и эмоциональной тупости у одной ученицы VI класса в действительности были проявлением отрицательного отношения к школе, к учителям и учению.

Аналогичны и данные наших наблюдений на протяжении шести лет за учеником одной из московских школ Юрой Губановым<sup>215</sup>. В течение всего этого времени, с 11 до 17 лет, учась в школе, Юра производил впечатление флегматичного, эмоционально бесцветного подростка. К удивлению всех знавших его, в первую очередь учителей, по окончании школы он, имея в аттестате «3» по всем предметам, подал заявление в высшее театральное училище — студию при Малом академическом театре. Блестяще выдержав конкурс по специальности, юноша был в числе 23 абитуриентов (из более чем 2000 поступавших) допущен к экзаменам и успешно выдержал их. Надо было видеть, как преображался этот молодой человек с каждым туром конкурса: менялось выражение его лица; движения, походка стали быстрыми, одухотворенными; голос окреп, приобрел гибкость и выразительность; в глазах появилась искра жизнерадостности и юмора.

<sup>211</sup> С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, стр. 385.

<sup>212</sup> Н. Д. Левитов. О психических состояниях человека, «Просвещение», М., 1964.

<sup>213</sup> Там же, стр. 109—110.

<sup>214</sup> См.: Л. Б. Ермолаева-Томина. Демаскировка темперамента и ее педагогическое значение, «Советская педагогика», 1953, № 11.

<sup>215</sup> Фамилия изменена нами. — Прим. авт.



— Страшно, — делился Юра впечатлениями от конкурса, — ведь я в этом училище появился впервые, никто там меня не знает. И вот после второго тура один из членов комиссии (мне потом сказали, что это народный артист СССР М. Царев) подозвал меня, беседовал, расспрашивал, указал на ошибки, посоветовал, как готовиться к третьему туру. А вот в школе учителя меня месяцами не спрашивали...

Факты такого рода помогает понять и объяснить разработанная Д. Н. Узнадзе и его учениками теория установки, то есть психического состояния готовности к определенной активности, «возникновение которой зависит от наличия следующих условий: от потребности, актуально действующей в данном организме, и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности. Это два необходимых и вполне достаточных условия для возникновения установки — вне потребности и объективной ситуации ее удовлетворения никакая установка не может актуализироваться, и нет случая, чтобы для возникновения какой-нибудь установки было бы необходимо дополнительно еще какое-нибудь новое условие»<sup>216</sup>.

Данные советских психологов о ситуативности многих психических состояний человека существенно дополнили традиционно существовавшую, впервые развернуто высказанную Ч. Дарвином в работе «Выражение эмоций у человека и животных» (1872 г.) точку зрения о чисто органическом происхождении эмоций. Такого взгляда придерживался еще П. П. Блонский, писавший в своем «Очерке научной психологии» (1921 г.), что «эмоции человека суть сложные инстинктивные реакции его на те или другие впечатления... в огромном количестве наследственные, а не приобретенные»<sup>217</sup>.

Не затрагивая спорной проблемы наследования организмами приобретенных признаков, выскажем соображение о том, что ситуационные проявления могут при определенных условиях становиться личностными. Рассмотрим некоторые ситуации поощрения и наказания.

В опыте средней школы № 6 г. Таганрога, с педагогическим коллективом которой на протяжении нескольких

<sup>216</sup> Д. Н. Узнадзе. Психологические исследования, «Наука», М., 1966, стр. 232.

<sup>217</sup> П. П. Блонский. Избранные психологические сочинения, «Просвещение», М., 1964, стр. 101—102.



лет мы ведем совместную работу по организации самодеятельного коллектива школьников, существует традиция каждое полугодие выдвигать в порядке поощрения из всех VII—X классов по несколько лучших учащихся-общественников в бригаду ответственных дежурных. Члены бригады, состав которой на полугодие утверждается комитетом ВЛКСМ, по 2—3 раза в полугодие выходят на дежурство в свободное от уроков время (учащиеся первой смены — после обеда, учащиеся второй смены — утром) и несут полную ответственность за организацию режима в течение смены. Они проводят линейку дежурного по школе класса перед уроками и дают оценку дежурству после уроков, организуют вход учащихся в школу и их выход из школы, контролируют санитарное состояние классных комнат и кабинетов, соблюдение режима проветривания помещений, правильность пользования электроприборами, собирают рапорты старост и подводят итоги соревнования между классами в смене за день вместе с членами старостата.

Ситуация реальной ответственности создает предпосылки для удовлетворения потребности старшеклассников в самостоятельной, активной, творческой организаторской деятельности. Однако ситуация сама по себе не создает новых качеств личности: для реализации этих предпосылок в реальных жизненных качествах формирующихся личностей решающее значение приобретает система отношений, в которых проявляются те или иные действия и поступки школьников, их поведение в целом<sup>218</sup>.

Наличие потребности в самостоятельной организаторской деятельности в школьном коллективе в ситуации реальной ответственности оказывается, по нашим наблюдениям, достаточным для возникновения установки старшеклассников, их готовности к определенной активности в выполнении обязанностей дежурных. Сложнее обстоит дело с формированием мотивов, интересов и других качеств личности. В частности, наблюдения и беседы со школьниками показывают, что на первом этапе организации деятельности ответственных дежурных преобладающим мотивом выполнения этих достаточно сложных

<sup>218</sup> См. по этому вопросу: Б. Т. Лихачев. Опыт экспериментального исследования проблем нравственного воспитания. «Советская педагогика», 1965, № 10.



и отнимающих немало времени обязанностей был интерес к самой новизне положения, почетному праву распоряжаться, к высокому доверию, которым облечен дежурный. «Рапорт ответственного дежурного не проверяется» — введение этой макаренковской традиции особенно импонировало подросткам, вносящим в свою работу элемент игры. Анализируя пример с организацией дежурства, следует отметить, что, поскольку такая организация внесла ощутимые положительные изменения в школьный режим, в формирование отношений взаимной требовательности и взаимной ответственности в классных и общешкольном коллективах, произошло соответствующее развитие мотивации своей деятельности у самих дежурных. Данные же анкетирования выпускников школы, которые на протяжении двух лет выполняли обязанности ответственных дежурных, показывают, что эти молодые люди отчетливо понимают значение своей общественно полезной деятельности в школе для подготовки к будущей профессии, к избираемому жизненному пути.

Учет этих психологических особенностей необходим и в ситуациях наказания. Разумеется, полной аналогии с ситуациями поощрения здесь нет и не может быть, ситуации наказания, так или иначе, всегда связаны с неприятными переживаниями личности, о чем подробнее речь пойдет несколько ниже. Учитывая, однако, что наказание «должно быть связано с неприятными переживаниями подростка»<sup>219</sup>, мы считаем нужным внести в это положение некоторые уточнения. Во-первых, только в ситуациях, которые мы называем *классическими ситуациями наказания*, неприятные переживания выступают в «чистом виде». Во-вторых, неприятные переживания могут и не сопровождать самого наказания, а лишь предшествовать ему.

По нашему мнению, именно в силу этих соображений в опыте А. С. Макаренко типичные ситуации наказания связаны не только с неприятными, но и с приятными переживаниями. В частности, этому способствовала существовавшая в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского традиция, в силу которой наказанию так называемым «арестом» мог быть подвергнут лишь полноправный член

---

<sup>219</sup> В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. Воспитание дисциплинированности у подростков, стр. 199.



коллектива, коммунар, в отличие от «новеньких», называвшихся воспитанниками и имевших право получить в порядке наказания лишь наряд.

В ситуации наказания потребности, мотивы, интересы личности первоначально лежат, как правило, вне самой выполняемой ею деятельности. Установка к деятельности возникает в силу стремления избавиться от неприятных обстоятельств, навязанных ситуацией. Однако эти обстоятельства не должны, по выражению С. Л. Рубинштейна, «нависнуть» над личностью и «подавить»<sup>220</sup> ее с тем, чтобы вызвать страдание, в котором, по мнению многих буржуазных педагогов и психологов, и заключается смысл наказания. В принципе в ситуации наказания, как и в ситуации поощрения, личность выступает в качестве активно-действенного, а иногда даже и творческого начала.

Классная руководительница оставила в классе после уроков ученика IV класса, который пасорил и испачкал парту черпилами. Провинившийся должен был не только убрать и вымыть за собой, но и вычистить пятна на других партах, протереть подоконники и батареи центрального отопления. Выполнив положенное, мальчик, увлеченный работой, протер от пыли и полил стоявшие на подоконниках цветы.

— А ты все же молодец, — похвалила его заметившая это учительница. — Умеешь и любишь работать. Я надеюсь, что научишься также и следить за собой, будешь аккуратным.

«Радость, вызываемая сознанием выполненного долга»<sup>221</sup>, которую Н. Д. Левитов относит к числу психических состояний, подкрепились здесь похвалой учительницы, ситуация наказания дополнилась ситуацией поощрения. Вместе с этим происходит как бы перемещение потребностей, мотивов, интересов личности «вовнутрь» ее деятельности, что совпадает с разрешением возникшего ранее конфликта. Воспитательный процесс, будучи скорректированным, вступает в нормальное русло. Таково, на наш взгляд, весьма, разумеется, схематично представленное начало сложного и противоречивого пути от ситуа-

<sup>220</sup> См.: С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, стр. 446.

<sup>221</sup> См.: Н. Д. Левитов. О психических состояниях человека, стр. 129.



ций поощрения и наказания к формированию нравственно-ценных черт личности.

Способность ситуативных настроений и состояний переходить в эмоциональные личностные состояния, трансформироваться определенным образом в сознании, влиять на формирование всех качеств личности имеет принципиально важное значение для анализа эмоциональной сферы использования поощрений и наказаний. Лучшего всего это прослеживается на примерах педагогических ошибок, связанных с ситуациями поощрения и наказания.

Во время большой перемены на этаже, где расположены начальные классы, появился директор школы. Первое, что он заметил, была веселая возня двух третьеклассников, гонявших по паркетному полу кусочек мела. Знаком директор подозвал расшалившихся мальчиков к себе, поставил их рядом с собой, а когда закончилась перемена и все разошлись по классам, сказал:

— Все записываются, а вы отправляйтесь влиз к тете Марусе за полотерными щетками и будете здесь натирать пол до тех пор, пока он не станет совсем чистым и блестящим.

К удивлению педагога, «наказанные» с улыбающимися лицами, вприпрыжку побежали за щетками и с явным удовольствием принялись за дело. И это не удивительно, если учесть, что эмоциональная направленность отношения этих детей к той деятельности, которую педагог избрал для реализации наказания, была совершенно определено положительной. Нельзя не учитывать, что дети младшего школьного возраста, как правило, весьма охотно берутся за всякую работу, связанную с затратой физической энергии. В данном же случае это еще усиливалось существовавшей в школе традицией: натирка полов, из санитарно-гигиенических соображений, поручалась здесь лишь старшеклассникам. Поэтому младшие школьники привыкли считать эту работу почетной, связанной с известными привилегиями, предоставляемыми старшим товарищам. Тем более понятно, что наказания в данной ситуации по существу не получилось и не могло получиться, дети, напротив, восприняли все происшедшее с ними как известное поощрение. Планируемое педагогом средство воздействия обратилось в свою противоположность.



Однако можно предполагать, что если подобная ошибка в ситуации наказания будет повторяться, то произойдет изменение первоначально положительной направленности в сторону нейтральной, а затем, возможно, и отрицательной. Разумеется, это требует экспериментальной проверки, однако опыт и наблюдения позволяют выдвигать данное предположение с большой степенью вероятности. Следует поэтому согласиться с высказанной В. А. Крутецким точкой зрения, что в ситуациях наказания не надо пользоваться наложением дополнительных трудовых обязанностей там, где налицо положительное отношение детей и подростков к этим обязанностям. Однако едва ли можно согласиться с утверждением того же автора, что использование в качестве меры наказания трудового наряда вообще неприемлемо<sup>222</sup>. Не только опыт А. С. Макаренко, но и опыт множества современных самодеятельных коллективов различных лагерей старшеклассников — спортивных, туристских, колхозно-молодежных и др. — убедительно подтверждает, что психологически оправданное и педагогически целесообразное использование трудового наряда как меры наказания в ситуациях, где налицо отрицательное отношение отдельных воспитанников к трудовым обязанностям, вполне возможно. Разумеется, при этом необходимо знать, что проявленное в тех или иных обстоятельствах отрицательное отношение к трудовым обязанностям при неумелом использовании наказания может закрепиться в устойчивое личностное отрицательно-эмоциональное отношение подростка к труду, которое преодолеть уже значительно сложнее.

Правильное представление об эмоциональных состояниях, образующихся у детей и подростков в ситуациях поощрения и наказания, чрезвычайно важно, на это указывали такие педагоги, как Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, призывавшие чрезвычайно осторожно относиться к использованию этих средств воздействия на формирующуюся личность. С. Т. Шацкий, в частности, в статье «Методические изыскания», относящейся к концу двадцатых годов, пытался рассмотреть воздействие поощрений на эмоциональную сферу школьника в свете учения И. П. Павлова. В этой статье, мно-

<sup>222</sup> В. А. Крутецкий. Возрастные психологические особенности подростка, «Советская педагогика», 1970, № 1, стр. 93.



гие места которой сегодня воспринимаются как наивные, он писал: «Мы часто хвалим наших учеников и даже гладим их по головке. Какие же рефлексy возбуждаются при этих словесных и физических выражениях нашей ласковости? Вопрос этот еще далеко не ясен, и, пока мы в нем не совсем еще разобрались, мы должны здесь быть чрезвычайно осторожными. Во всяком случае чрезмерная расточительность в этом направлении была бы вредна» <sup>223</sup>.

Действительно, если представить себе ситуацию, которую мы называли *классической ситуацией поощрения*, при обильной дозировке поощряющего воздействия и продолжительности его во времени, то ребенок в какой-то степени окажется здесь в положении того подопытного животного, которое непрерывно нажимает контакт, замыкающий цепь, чтобы получить соответствующий импульс в «зону удовольствия» и испытать положительные эмоции. Такое неумеренное воздействие поощрением, как и наказанием, «может вызвать настолько сильное перенапряжение нервных процессов, что возникают фазовые изменения условнорефлекторной деятельности» <sup>224</sup>, то есть изменения, зачастую нежелательные, в соотношении между нервными процессами возбуждения и торможения. В самом общем виде эти изменения можно представить себе таким образом: неумеренное и неумелое использование поощрений и наказаний, направленное на непосредственное стимулирование эмоций наслаждения и страдания, затормаживает деятельность коры больших полушарий, и тем самым, по закону положительной индукции, усиливаются раздражительные процессы в подкорке, обнажая инстинктивные эмоциональные состояния. Возникает, как говорил И. П. Павлов, состояние «эмотивности», т. е. «преобладания, буйства сложнейших безусловных рефлексов (агрессивного, пассивно-оборонительного и других рефлексов — функций подкорковых центров) при ослабленном контроле коры» <sup>225</sup>.

<sup>223</sup> С. Т. Шацкий. Педагогические сочинения, т. 3, «Просвещение», М., 1964, стр. 306—307.

<sup>224</sup> В. С. Мерлин. Методы исследования нервно-физиологических основ психической деятельности человека (в кн. «Материалы совещания по психологии», Изд-во АПН РСФСР, М., 1957, стр. 165).

<sup>225</sup> И. П. Павлов. Полное собрание сочинений, изд. 2-е, т. 2. Изд-во АН СССР, М. — Л., 1951—1952, стр. 87.



Не вдаваясь в подробности этой весьма сложной и во многом неразработанной проблемы, что увело бы нас от основного вопроса, выскажем соображения по поводу того, как избежать фазовых изменений при использовании поощрений и наказаний. Зная эмпирически о реальности такой опасности, педагоги прошлого предлагали просто исключить поощрения и наказания из арсенала педагогического воздействия. Такова, как мы знаем, позиция П. Ф. Каптерева и ряда других педагогов и психологов конца прошлого — начала нынешнего века. При этом весьма любопытно отметить, что в неоднократно цитировавшейся нами книге П. Ф. Каптерев писал о необходимости развития деятельной стороны человека как главным средством преодоления страха у детей и воспитания у них мужества<sup>226</sup>.

Вполне естественно, что в тех конкретно-исторических условиях, когда жил и работал П. Ф. Каптерев, ему не могла прийти в голову идея как-то связать с развитием деятельной стороны человека использование поощрений и наказаний: этому противоречил весь опыт старой школы и семьи. Между тем ключ к решению проблемы заключается именно в этом. Важно лишь иметь в виду, что здесь речь идет о преобразующе-творческой, активной общественно полезной деятельности.

С этой точки зрения небезынтересно сослаться на такой пример использования наказания, о котором рассказывал И. Ф. Сवादковский. Один из его предшественников в Екатерининском детском доме № 6 Омской области, будучи директором, «применял такую систему нарядов: провинившиеся ребята таскали по 10—15 носилок песка из одного угла площадки в другой; через некоторое время другие ребята, получившие наряд, переносили этот песок обратно; так несколько тонн песка переносились из одного угла площадки в другой сотню раз за лето»<sup>227</sup>. Такого рода бессмысленное, унижающее наказание, заимствованное из арсенала дореволюционных тюрем, ничего, кроме отвращения к труду и ожесточения (или, напротив, апатичного равнодушия), воспитать не может.

Для того чтобы использование поощрений и наказа-

<sup>226</sup> См.: П. Ф. Каптерев. О страхе и мужестве в первоначальном воспитании, стр. 65—80.

<sup>227</sup> И. Ф. Сवादковский. Записки воспитателя, Изд-во АПН РСФСР, М., 1959, стр. 90.



ний могло приносить определенный эффект в формировании проектируемого педагогами привычного нравственного сознания, необходимо прежде всего с помощью этих средств стимулировать различные виды общественно полезной деятельности, выполнение воспитанниками тех или иных обязанностей в коллективе, регулирование которых и составит конкретное содержание поощрения и наказания. Благодаря этому поощрение и наказание начинают «работать» не по прямой своей логике доставления ребенку или подростку наслаждений и страданий, а по логике «параллельного педагогического действия», когда с позиций педагога главное — воспитательный результат, а то или иное практическое дело — средство для его достижения; с позиций же воспитанников, детского коллектива, напротив, главное — само дело, а воспитательный результат выступает как побочный, «параллельно» получаемый продукт.

Уже само по себе достижение этого первого условия на практике является достаточно прочной гарантией обуздания «буйства инстинктов» при использовании поощрений и наказаний, подконтрольности их проявлений работе коры, сознанию. Это, однако, должно быть закреплено и усилено специально организуемой работой по идейно-нравственному убеждению, чтобы установить соответствующие каналы связи и определенное взаимодействие между системой нравственных понятий воспитанника и системой его привычного нравственного сознания<sup>228</sup>.

Накопец, задача заключается в том, чтобы достичь оптимального для каждой конкретной ситуации поощрения-наказания сочетания положительной и отрицательной направленности отношений воспитанника. В этом — основа педагогически целесообразного использования поощрения и наказания как корректирующих средств.

По нашему мнению, определенными преимуществами в сравнении с ситуациями, в которых все отношения имеют положительную эмоциональную направленность (классическими ситуациями поощрения), располагают ситуации поощрения, в которых эмоциональная направленность некоторой части отношений негативна. Субъек-

<sup>228</sup> См. по этому вопросу более подробно: Б. Т. Лихачев. О предмете педагогического воздействия, «Советская педагогика», 1970, № 8.



тивно это проявляется в том, что поощренный воспитанник наряду с положительными эмоциями, вызванными поощрением (радостью, гордостью и т. п.), переживает известную неудовлетворенность собой, чувство некоторой незаслуженности поощрения, стремление стать лучше. В классической ситуации поощрения объект воздействия не превращается в его активно действующий субъект, он подобен некоему идолу, вознесенному на пьедестал почета, и испытывает лишь потребность в новых ощущениях удовольствия, переживаемого в ореоле своей «славы». В итоге это может привести, как мы уже отмечали, к нежелательным изменениям фазового состояния, вывести воспитанника из состояния психологической и педагогической нормы и привести его в патологически-аффективное состояние.

В практике воспитания в школе и семье существует как раз тенденция к созданию подобных ситуаций. Педагоги и родители часто руководствуются примитивно-житейским представлением, что если поощрять — так уж поощрять во всем и до конца, а если наказывать — так уж и наказывать не менее «последовательно». Это находит свое проявление, в частности, в том, что в школах иногда «натягивают» оценки сильному ученику, чтобы при подведении итогов, особенно при решении вопроса о награждении медалью, не могло возникнуть никаких сомнений и осложнений, и т. п.

Приведем пример классической ситуации наказания, использованного в отношении четырнадцатилетней девочки-подростка Лиды Галкиной<sup>229</sup>, ученицы VIII класса одной из школ Московской области, заканчивавшей одновременно со школой-восьмилеткой детскую музыкальную школу. В раннем детстве Лиду взяла на воспитание врач, которая во время командировки (в Сибири) побывала в детском доме и там познакомилась с девочкой. Родители Лиды были осуждены за хищения социалистической собственности к нескольким годам лишения свободы и дали согласие на оформление этой женщиной права материнства. В новой семье, которую Лида считала своей, ее воспитывала бабушка, так как приемная мать находилась в длительных командировках. Несколько избалованная бабушкой, девочка училась в школе неровно, чему в известной степени способствовало крепнувшее в ней увлечение

<sup>229</sup> Фамилия изменена нами. — Прим. авт.



игрой на скрипке: Лида проявляла большие способности в музыке, ей нравилось играть, и порой она тратила на проигрывание любимых музыкальных произведений много времени.

В начале завершающего учебного года в общеобразовательной школе стали настоятельно требовать, чтобы Лида перестала заниматься музыкой, видя в этом средство для улучшения ее успеваемости. Бабушка колебалась, девочка была в отчаянии, но, к счастью, учительница музыки горячо поддержала свою воспитанницу и сумела убедить педагогов общеобразовательной школы, что бросать музыку Лиде с ее способностями и любовью к этому делу, да еще в последний год учебы, никак не следует. На некоторое время дела девочки в общеобразовательной школе стали улучшаться, но, так как каждая незначительная недоработка ставилась ей в упрек, ситуация вновь вскоре стала конфликтной.

В это время произошла беда: «сердобольные» соседи сообщили ничего не знавшей девочке о том, что она живет у приемной мамы и бабушки, а ее настоящая мать недавно вышла из тюрьмы. Лида была настолько сильно травмирована этой новостью, что вскоре из-за пустяка поссорилась с бабушкой и ушла из дому, оставив записку: «Ухожу навсегда. Хочу найти свою настоящую маму». Через неделю девочку нашли на одном из московских аэровокзалов.

Близился конец учебного года, когда собравшийся в общеобразовательной школе педсовет вынес решение об исключении Лиды из школы «за недостойное советской школьницы поведение».

Учительнице музыкальной школы удалось отстоять лучшую свою выпускницу, но распоряжением директора выступление Лиды Галкиной было исключено из отчетного концерта.

— Мы не можем выпускать на отчетный концерт девочку, которая неделями пропадает неизвестно где. В то время, как ее чуть не выгнали из массовой школы, мы допустим ее на сцену перед всеми родителями, перед городским начальством — на что это будет похоже? — заявил директор музыкальной школы.

К счастью, закончился учебный год. Лида на «отлично» сдала выпускной экзамен в музыкальной школе и поступила в музыкальное училище. Открывшаяся перед



ней широкая перспектива заняться любимым делом сгладит со временем боль, причиненную ей педагогами, которые, разумеется, руководствовались благими намерениями и желали Лиде добра, не зная, однако, что для этого надо делать. Нетрудно представить себе, что, случись такое на год раньше, и затянувшаяся классическая ситуация наказания завела бы и девочку, и ее воспитателей в тупик.

В ситуации наказания, если мы хотим ее использовать педагогически целесообразно, обязательно надо добиваться, чтобы хоть одно-два отношения имели положительную эмоциональную направленность. Чтобы наказание могло выполнить свою корректирующую функцию, его действие необходимо дополнить действием поощрения, являющегося своего рода вектором коррекции, дающего направление энергии личности, ее эмоциям, воле, характеру в активно-творческой деятельности.

Распространенным является и убеждение в том, что поощрение, по отношению к деятельности, составляющей его содержание, представляет собой стимулирующее воздействие, тогда как наказание основано на внешнем торможении нежелательных в педагогическом отношении явлений<sup>230</sup>. С точки зрения предлагаемой нами логики действия этих средств педагогической коррекции такое деление функций между поощрением и наказанием неправомерно. Выше мы уже указывали на высказанные рядом педагогов соображения о том, что основной функцией как поощрения, так и наказания является стимулирование различных видов общественно полезной деятельности школьников. Вместе с тем следует отметить и функцию торможения нежелательных в воспитательном отношении видов деятельности, эмоциональных состояний, навыков и привычек и других качеств личности, присущую также и поощрению, и наказанию. Здесь наблюдается определенная закономерность, состоящая в том, что чем более трудную в психологическом отношении задачу решает воспитанник в ситуации поощрения-наказания, тем активнее процесс торможения.

Трудность задач, решаемых в ситуациях поощрения-

<sup>230</sup> См. например: С. Ф. Збандуто. Методы воспитания коммунистической морали в советской школе (в 5—10-х классах). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Одесса, 1953, стр. 27—28.



наказания, зависит, на наш взгляд, от степени свободы выбора тех средств, с помощью которых та или иная задача должна быть решена. Скажем, в ситуации, когда у человека, бросающего курить, нет никакой возможности достать курева, трудность задачи сравнительно невелика. Зато при условии, что у бросающего курить в кармане лежат папиросы и спички и для того, чтобы закурить, достаточно одного движения руки, мы имеем дело с задачей довольно высокой степени трудности. Но только в этом случае можно с уверенностью сказать, что человек, бросивший курить, действительно больше не закурит. В этом смысле следует понимать высказывание И. П. Павлова на одной из его «сред»: «Вообще жизнь — всегда неприятность, сплошная трудность... Надо считать так, что жизнь всегда трудна»<sup>231</sup>.

Не случайно поэтому А. С. Макаренко считал важнейшей задачей организации воспитательного процесса создание таких условий жизни воспитанников, которые обеспечивали бы правильное соотношение «активности и тормозов» в их деятельности. «Тормозить себя — это очень трудное дело, особенно в детстве, оно не приходит от простой биологии, оно может быть только воспитано, — говорил А. С. Макаренко. — И если воспитатель не позаботился о воспитании торможения, то оно не получается. Тормозить себя нужно на каждом шагу, и это должно превратиться в привычку»<sup>232</sup>.

Вот типичный случай ситуации наказания, имевший место в одной из школ: зазнавшийся спортсмен-старшеклассник плохо учится, пренебрегает требованиями школьного коллектива. «Володя Лесников зашел ко мне в кабинет, — рассказывал директор школы, — и небрежным жестом положил на стол табель успеваемости спортсмена, допущенного к участию в соревнованиях.

— Подпишите, — коротко сказал он.

«Все-таки включили парня в команду, — подумал я. — Выходит, успехи в спорте списывают все...».

— Хочешь выступать? А ребята из класса согласны?

Парень недоуменно поднял брови.

— Сам-то ты как считаешь — достоин высокой чести выступать за республику?

<sup>231</sup> См.: «Павловские клинические среды», т. II, Изд-во АН СССР, М.—Л., 1954—1957, стр. 263.

<sup>232</sup> А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, стр. 217.



— Если включили в сборную, — значит, заслужил.

— Сколько у тебя двоек?

— Ну, две. Исправлю.

Но я вернул Володе табель, не подписав его.

— Иди сначала в класс к ребятам. Пусть они решат.

— Все равно подпишете, — нагло заявил Володя.

...И начались телефонные звонки:

— Почему срываете выступление республиканской команды? Зачем из мухи слона делаете? Немедленно пересмотрите!

Пересмотрели. Всем комсомольским и педагогическим коллективом пересмотрели. Но прежнее решение оставили в силе.

Через день открылась спартакиада. На празднично украшенном стадионе собрались тысячи ребят. Они торжественно чествовали участников спартакиады. А Володя, никем не замеченный, никому не нужный, одиноко бродил между трибунами. И он понял вдруг, что сам по себе, как человек, не представляет никакой ценности. Лишь сантиметры, которые отмечали высоту прыжка, выделяли его среди других. Эта мысль была невыносимо обидной. Он ушел со стадиона и, поборов болезненное самолюбие, сделал самый трудный шаг в своей жизни: пошел с повинной к ребятам<sup>233</sup>.

Внешне ничто, казалось, не вынуждало Володю на этот шаг. К соревнованиям он уже не мог быть допущен, чувства обиды, ущемленного самолюбия, страдания отталкивали его от коллектива. Эти чувства побуждали его порвать с товарищами, сделать что-то им назло, скажем перейти в другую школу, и т. п. «Затормозив» свои эмоции, перешагнув через них, юноша самостоятельно решил нелегкую для него нравственную задачу. Одновременно это решение явилось и стимулом к тому, чтобы пойти к ребятам, признать свою неправоту, восстановить с классом нормальные отношения.

Заботясь о достаточной трудности задач, решаемых воспитанником в ситуациях поощрения-наказания, важно позаботиться также и об их посильности, ибо непосильная задача приводит к срыву тормозов и «буйству» эмоций, к патологии воспитательного процесса. Напротив, оптимальная для данной ситуации трудность задачи по-

<sup>233</sup> П. Сидоренко. Все равно подпишете! «Учительская газета» от 22 января 1966 г.



зволяет успешно скорректировать воспитательный процесс и привести его к норме. Своеобразной мерой трудности таких задач является испытываемое воспитанником страдание-переживание. При решении задачи типа «насорил — убери» страдание-переживание минимально, в определенных случаях оно практически равно нулю. И хотя такие задачи необходимы, в особенности в начальный период работы с коллективом, следует стремиться, не игнорируя их, переходить к задачам относительно высокой степени трудности.

В связи с анализом эмоциональных состояний, вызываемых использованием поощрений и наказаний, остановимся кратко на вопросе о физических наказаниях, сторонниками которых в наши дни продолжают оставаться некоторые родители. Нетрудно понять, что физические наказания, связанные с болевыми ощущениями, приводят к срыву тормозных процессов коры и «буйству» безусловного оборонительного рефлекса, проявляющегося в чувстве страха. Именно этим, а не тем, что наказываемый ребенок будто бы «понял свою ошибку», объясняется его крик: «Простите, я больше не буду!» «Под влиянием болевого сигнала перестраивается работа всех органов организма, — отмечает Б. Ф. Ломов, — что приводит к повышению его реактивности. Особо следует отметить повышение тонуса скелетной мускулатуры, сократимости и возбудимости мышц, а также увеличение чувствительности всех анализаторов. Это обеспечивает быстроту оборонительных реакций и большую, чем обычно, предусмотрительность поведения»<sup>234</sup>.

Таким образом, в ситуации, где ребенок, по выражению родителей, проявляет упрямство, не подчиняется их требованиям, не хочет признавать их правоту и свои ошибки, физическое наказание создает иллюзию разрешения конфликта: ребенок, до этого долго упрямившийся, быстро подчиняется, просит прощения, проявляет все признаки покорности и послушания. Родителям в этих случаях невдомек, что подчиняется, просит прощения и т. п. не их ребенок, что сознание ребенка, все нормальные его связи с внешним миром нарушены и его языком с ними говорит инстинкт самосохранения, животная эмоция страха.

<sup>234</sup> Б. Ф. Ломов. Человек и техника. Очерки инженерной психологии, изд. 2-е, «Советское радио», М., 1966, стр. 149.



Своеобразие физиологического механизма болевого ощущения состоит в том, что «здесь существует почти прямая зависимость между интенсивностями ощущения и раздражения в диапазоне до порога выносливости»<sup>235</sup>. При этом «длительное сильное раздражение болевых рецепторов превращает оборонительные рефлексy во вредоносные, нарушающие все функции организма»<sup>236</sup>.

На основании данных исследования П. П. Распопова<sup>237</sup> можно предположить, что использование физических наказаний ведет к образованию у воспитанника состояния так называемой параксизмальной фазы, характеризующейся крайней резкостью и напряженностью реакций, независимо от силы и длительности болевых ощущений, охранительным торможением, охватывающим деятельность коры больших полушарий, возникновением явлений «затмения» и большой склонностью к аффектам. Такое фазовое состояние может относительно прочно фиксироваться, становиться одним из личностных качеств.

Следует иметь в виду, что в зависимости от индивидуально-личностных и возрастных особенностей проявления фазовых состояний могут быть весьма различными. При определенных условиях внешней реакцией на использование физического наказания может стать полное безразличие, являющееся, однако, признаком серьезных сдвигов нервных процессов в сторону патологии. Характерный в этом отношении пример приводил В. Д. Сиповский. «В пансионе, в котором я учился лет тридцать тому назад (т. е. в середине 50-х годов прошлого столетия. — Л. Г.), — рассказывал он, — содержатель, добродушный старичок, большой любитель телесных наказаний, обязательно каждую субботу наказывал розгами в пансионской бане провинившихся за неделю. Прочитав список их — набиралось обыкновенно от 15 до 20 человек, — он довольно добродушно прибавлял:

— Ну, теперь пойдем в баньку сечься!

<sup>235</sup> Б. Ф. Ломов. Человек и техника. Очерки инженерной психологии, стр. 150.

<sup>236</sup> С. И. Гальперин. Анатомия и физиология человека, «Высшая школа», М., 1969, стр. 402.

<sup>237</sup> См.: П. П. Распопов. О фазовых состояниях возбудимости мозговой коры в связи с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями учащихся, «Вопросы психологии», 1958, № 2.



Он шел впереди, а за ним гурьбой шли сечься ребята, причем некоторые подпрыгивали, подплясывали, делали смешные па. Слишком уж часто производилось наказание, и очень уж просто смотрел начальник пансиона на розги, так же стали смотреть на них и воспитанники» <sup>238</sup>.

Своеобразие биологического смысла болевого ощущения, являющегося сигналом опасности, мобилизующим организм на борьбу за самосохранение, диктует необходимость чрезвычайно осторожного обращения с ним. Применение болевого ощущения возможно «лишь в тех случаях, когда речь идет об опасности для жизни людей» <sup>239</sup>, следовательно, оно исключено в условиях ситуаций, которые мы называем педагогическими, то есть создаваемыми и используемыми специально в воспитательных целях. Скажем, в ситуации драки подростков с применением опасных для жизни предметов любой взрослый человек не остановится перед применением силы, однако это отнюдь не педагогическая ситуация, и использовать аналогии такого рода для оправдания физических наказаний — это спекулятивный прием полемики.

Особый и нуждающийся в проведении тонких экспериментальных исследований вопрос — о страхе. Проявления страха у человека многообразны, в них, как отмечает Н. Д. Левитов, «участвуют и корковые процессы... и страх, вызываемый опасностью, может быть выражением малодушия — черты личности человека, подлежащей общественной оценке, и страх перед наказанием может быть «животной» эмоцией, примитивным выражением инстинкта самосохранения» <sup>240</sup>.

Страх, являющийся отражением состояния ужаса, описанного Ч. Дарвином животного оцепенения, когда человек стоит, подобно статуе, обливаясь холодным потом, с остеклевевшим взглядом, с переборами сердечной деятельности и т. п., совершенно противопоказан и взрослым людям, и тем более детям. Однако есть еще страх иного рода — это, если можно так выразиться, страх-удивление,

<sup>238</sup> В. Д. Сиповский. К вопросу о школьной дисциплине, стр. 21—22.

<sup>239</sup> Б. Ф. Ломов. Человек и техника. Очерки инженерной психологии, стр. 165.

<sup>240</sup> Н. Д. Левитов. О психических состояниях человека, стр. 126.



отражающий состояние ориентировки в новых обстоятельствах. Состояние подобного страха сопровождается мобилизацией творческих способностей личности.

Например, изучение трудных случаев правописания определенной категории слов учительница III класса сопровождает игрой, по условиям которой каждый, давший правильный ответ, получает известное количество очков, а в случае неправильного ответа ученик выбывает из игры. При условии, что в игре состязаются команды учащихся, каждый, естественно, испытывает некоторое чувство страха: как бы не ошибиться. Подобный страх испытывает и ученик, идущий на первый в жизни экзамен, получивший ответственное поручение комсомольской организации и т. п.

Интересный пример использования такого страха-удивления в опыте А. С. Макаренко приводил С. А. Калабалин. Однажды в колонии имени А. М. Горького девочки пожаловались Антону Семеновичу на Васю Гуда, что он очень сильно ругается. Макаренко вызвал Васю к себе. «Антон Семенович вдруг так эффектно встал, так эффектно стукнул кулаком по столу, что Вася остановился на пороге и его прекрасные глаза вытянулись в два испуганных восклицательных знака. Не давая ему опомниться, Антон Семенович закричал:

— Как смеешь ты осквернять прекрасный русский язык!

И неожиданно перейдя на какой-то зловеющий шепот, добавил:

— Пойдем со мной в лес сейчас же!..

...Метрах в шестистах от двора колонии на небольшой поляне они остановились. Антон Семенович указал:

— Здесь!..

Затем снял часы и протянул Васе:

— Вот, возьми. Сейчас двенадцать. До шести часов сиди на этом пне и ругайся»<sup>241</sup>.

Разумеется, этот конкретный прием слишком индивидуален, чтобы можно было его с успехом повторить. Однако элемент неожиданности в действиях педагога в ситуации наказания, вызывающий состояние страха-удивления, стремление разобраться в логике педагогических

<sup>241</sup> С. А. Калабалин. Самая решающая вещь (в сб. «А. С. Макаренко. К 75-летию со дня рождения. 1888—1963»). Учпедгиз, М., 1963, стр. 179.



действий, чтобы выработать собственную программу, состояние ориентировки, в принципе может быть полезным.

Психологический аспект проблемы поощрения и наказания наиболее сложен и наименее разработан в нашей теории. Этим обусловлены схематизм, неполнота и гипотетичность значительной части выдвигаемых нами положений. Тем не менее представляется возможным на основе изложенного сделать следующие общие выводы.

Психологическая структура этих средств воздействия, как и педагогического воздействия в целом, охватывает все основные психические процессы формирующейся личности. Поэтому достижение планируемых воспитательных результатов использования поощрения и наказания возможно лишь при условии, что педагогами будут учитываться и потребности развития личности и коллектива, и формирование установки, и мотивационная сфера, и эмоции, и сознание, и деятельность, и отношения, возникающие в ее процессе.

Использование поощрений и наказаний целесообразно лишь в условиях специфических психолого-педагогических ситуаций. Успешность реализации поощрения и наказания зависит от умения педагогов анализировать эти ситуации, характеризовать их особенности, рассматривать их в тесном взаимодействии с индивидуально-личностными и возрастными данными своих воспитанников.

Эффективность использования поощрений и наказаний зависит от логики их одновременного действия как средств педагогической коррекции; решающим моментом здесь является регулирование разнонаправленных по эмоциональному признаку отношений воспитанника в ситуации поощрения-наказания. Характеристика ситуаций поощрения-наказания по эмоциональной направленности отношений представляет собой психологическую основу анализа педагогических ошибок, совершаемых при использовании этих воспитательных средств.

## § 2. Виды и формы поощрения и наказания

Возьмем любую педагогическую ситуацию. Будучи определенной совокупностью отношений (между воспитателем и детьми, внутриколлективных отношений, отношений детей к организуемой деятельности, к самим себе—их



внутренних психических состояний), любая ситуация представляет собой как бы «срез», частичный или полный, воспитательного процесса, своего рода моментальный фотографический снимок. Если зафиксировать буквально через минуту еще один «срез» и сравнить их, то можно будет заметить изменения, порой весьма существенные, в характере отношений, составляющих сущность данной ситуации. Чем эти изменения определяются?

Разумеется, большое значение имеет организация коллектива учащихся, в частности развитие в нем самоуправления. Очень важную роль играет система работы по идейно-правственному убеждению детей и подростков. Однако влияние этих факторов на развитие конкретной педагогической ситуации бывает, как правило, опосредованным, сказывается через какое-то время. Условием, непосредственно и сразу изменяющим ситуацию, является педагогическое воздействие. Именно педагогическое воздействие, понимаемое как совокупность воздействий педагогов, детского коллектива и элементов самостимуляции, непосредственно определяет динамику воспитательного процесса в каждый данный момент.

Назначение поощрения и наказания как средств педагогической коррекции, осуществляемой в общей системе воздействия, заключается в том, чтобы поддержать развитие воспитательного процесса в соответствии с заданным направлением. Специфика самого явления педагогической коррекции состоит, кратко, в следующем. Благодаря воздействиям, осуществляемым в различных формах педагогического требования, складывается определенный стереотип взаимоотношений между педагогом и детьми, а также внутриколлективных взаимоотношений. Стереотипность, привычность этих взаимоотношений обладает большой устойчивостью. Именно поэтому в ситуациях, диктующих необходимость внесения определенных быстрых изменений в характер этих взаимоотношений, воздействий в формах педагогического требования оказывается недостаточно, и используются соответствующие поощрения и наказания.

Воздействия, осуществляемые в различных формах перспективы, формируют определенные отношения воспитанников к различным видам деятельности, организуемой педагогами. Стереотипы этих отношений характеризуются определенными правами и обязанностями детей и под-



ростков в тех или иных видах общественно полезной деятельности. И опять-таки, для того чтобы внести заметные и быстрые изменения в эти отношения, бывает необходимо использовать соответствующие поощрения и наказания.

Наконец, важнейшим регулятором, определяющим устойчивое отношение того или иного воспитанника к самому себе, его внутреннее психическое состояние, является воздействие общественным мнением коллектива. Это большая нравственная сила, которая, при правильном руководстве, может творить настоящие чудеса. И здесь также бывают ситуации, в которых надо добиться резкого изменения отношения воспитанника к своему поведению, а следовательно, изменения общественного мнения коллектива. Условием этих изменений также являются отвечающие их особенностям поощрения и наказания.

Говоря в целом, поощрения и наказания — это совокупность средств регулирования отношений, составляющих содержание педагогической ситуации, в которой эти отношения должны быть заметно и быстро изменены. Главным признаком, по которому мы считаем целесообразным давать классификацию видов и форм поощрения и наказания, является способ стимулирования и торможения деятельности детей, способ внесения изменений в их отношения. По этому признаку мы выделяем следующие виды поощрения и наказания:

1. Поощрения и наказания, связанные с изменением в правах детей.

2. Поощрения и наказания, связанные с изменениями в их обязанностях.

3. Поощрения и наказания, связанные с моральными санкциями.

Внутри каждой из этих групп поощрений и наказаний большое разнообразие форм их использования, однако их тоже можно подразделить на следующие основные формы:

а) поощрения и наказания, осуществляемые по логике «естественных последствий»;

б) традиционные поощрения и наказания;

в) поощрения и наказания в форме экспромта.

Следует сразу оговориться, что эта классификация, как и любая другая, в значительной мере условна. Как



правило, в практике воспитания детей в школе и семье виды и формы поощрения и наказания не выступают в «чистом» виде, а определенным образом сочетаются в тех или иных конкретных педагогических ситуациях. Значение данной классификации в том, что она помогает при анализе сложных ситуаций поощрения и наказания, позволяет воспитателям в каждом конкретном случае выбрать такие виды и формы поощрений и наказаний, их сочетания, которые наилучшим образом корректируют поведение детей и подростков.

Рассмотрим некоторые примеры на практике. На родительском собрании восьмиклассников одной из московских школ обсуждался вопрос о дисциплинированности подростков в школе и семье. В частности, некоторые родители жаловались на то, что их дети вечером не приходят вовремя домой, подолгу задерживаются во дворе, на катке и т. п. До которого часа можно разрешать вечером гулять учащимся VIII класса, какие меры принимать по отношению к тем, кто опаздывает? — эти и подобные вопросы были обращены к классной руководительнице.

Слово взяла мать одного из учеников. Она рассказала, что перед началом учебного года специально беседовала с сыном по этому поводу.

— Ты уже совсем взрослый, — сказала она сыну, — мне неудобно каждый раз тебе повторять: «Приходи домой вовремя, не опаздывай!» Скажи сам: какое время ты считаешь самым поздним для возвращения с прогулки?

Договорились, что позднее десяти вечера сын приходить не будет. В пределах этого времени он теперь сам каждый вечер, уходя гулять, называет час своего возвращения домой.

— Сегодня я приду часов в девять, не позднее четверти десятого, — сообщает он маме, уже не спрашивая ее разрешения. И приходит всегда вовремя!

— Однажды Юра опоздал на пятнадцать минут, — рассказывала мать. — Я спросила, как это произошло. Оказывается, увлекся игрой, забыл. Знаешь, сказала я ему, так серьезные взрослые люди не поступают. Если это будет в следующий раз и вообще когда-нибудь, нам придется вернуться к прежнему порядку: я сама буду говорить, когда ты должен приходить домой... Больше разговаривать с Юрой на эту тему нам не приходилось.

В этом примере матерью было использовано поощре-



ние путем расширения прав подростка. Положительное значение этого вида поощрения в том, что оно способствует развитию элементов самостимуляции, формирует ответственное поведение, самоконтроль. В качестве поощрения может выступать также и расширение обязанностей, в частности трудовых. Известно, что дошкольники и младшие школьники, как правило, с удовольствием выполняют различные трудовые поручения взрослых. Однако только постоянные трудовые обязанности в семье и школе могут способствовать воспитанию настоящего трудолюбия, развитию в детях чувства трудовой заботы.

К примеру, четвероклассник Коля покупает хлеб и молоко, поливает и моет цветы, ходит в аптеку за лекарствами, опускает письма в почтовый ящик, выносит мусор. Никто другой в семье, кроме него, этого делать не будет. Пусть круг обязанностей мальчика в семье пока невелик, но он привыкает относиться к ним ответственно. В конце первого полугодия, побывав на родительском собрании, Колина мама узнала, что он очень старательно участвует в дежурстве, уборке класса. Придя домой, она сказала сыну:

— Клавдия Михайловна хвалила тебя, говорила, что очень здорово научился убирать класс. Пожалуй, ты и дома теперь сам справишься с электрополотером.

Коля давно уже мечтал взяться за ручку электрополотера, чем-то напоминавшего ему мотоцикл. Новое постоянное поручение обрадовало его. Так матерью было умело использовано поощрение с помощью расширения обязанностей ребенка по дому.

Регулирование прав и обязанностей детей и подростков может с успехом использоваться и в качестве наказания. При этом, в зависимости от конкретной ситуации, используется как ограничение прав и обязанностей, так и наложение дополнительных обязанностей. В этом смысле те или иные конкретные права и обязанности нейтральны, лишь отношения данной ситуации придают им характер поощрения или наказания. Классическим примером может служить то, как любимый мальчишками герой Марка Твена превращал побелку забора, которая ему была поручена в порядке наказания, в привлекательнейшее занятие.

Вот конкретная ситуация, в которой наложение дополнительных обязанностей используется в качестве на-



казания. Балуюсь, ребята растащили старый забор у престарелой колхозницы. Она пожаловалась директору школы. Директор вызвал к себе предполагаемых виновников.

— Здорово вчера устали?

В ответ бегающие взгляды, несмелые усмешки. После непродолжительного разговора стало ясно — вот они, виновники.

— Ну что же, хлопцы, — резюмировал директор, — сделали вы доброе дело. Старый забор дожил свой век. Когда думаете закончить работу? После уроков зайдите к завхозу, скажите, что я распорядился выдать вам лопаты, топор и гвозди. Захватите на всякий случай две-три доски. Там, за сараем, лежат. Поставьте забор, только не так, как стоял старый, а ровненько, по шнурку. Часов в семь вечера я пойду проверить.

К вечеру ребята поставили забор. А через день, по совету директора, напилили и накололи старушке дров, потом поправили ворота...

Это типичный пример наказания путем назначения дополнительных обязанностей по логике «естественных последствий»: сломали забор — поставьте новый, да еще и дровишек наколите; насорили в классе — уберите, да подметите и соседний участок коридора и т. п. Мягкая же форма паложения наказания, его осуществление через требование в игровом оформлении («...сделали вы доброе дело...») обусловлены характером самого проступка, свидетельствующего скорее об отсутствии «тормозов» у расшалившихся мальчишек, чем о каких-либо «злостных» намерениях.

Наказание может осуществляться и путем известного ограничения тех или иных прав детей в коллективе. Вот на уроке физкультуры ребята прыгают через веревочку на маты. Прыжок, второй, третий... А у стены стоит, нетерпеливо поглядывая на товарищей, крепко в синей майке и трусах. Как ему хочется прыгнуть! Но он уже прыгнул раньше всех и без спроса — теперь будет стоять так десять минут. На первый взгляд может показаться, что проступок совсем незначителен, не стоило и наказывать. Однако на уроке физкультуры такая «мелочь» может привести к травме. Поэтому учитель безусловно прав, наказав мальчишку за самовольный прыжок ограничением его права прыгать.



Полезно сравнить поощрения и наказания, связанные с регулированием прав и обязанностей детей, по степени возрастания элементов самостимуляции в них. В наименьшей степени требуют от детей проявления инициативы и самостоятельности поощрения и наказания путем назначения дополнительных обязанностей. Ожидаемые воспитателями действия и поступки детей здесь относительно жестко запрограммированы. Поощрения путем расширения прав уже в большей степени рассчитаны на развитие элементов самостимуляции. То же следует сказать и о наказаниях, связанных с ограничением прав.

Сравним для примера две ситуации наказания. В «Положении о дежурстве» средней школы № 27 Москвы было записано: «В случае плохого дежурства класс по решению учкома может быть назначен на повторное дежурство или, наоборот, на некоторое время отстранен от дежурства по школе». Чем же руководствовался учком, выбирая одну из этих прямо противоположных мер наказания?

...По школе дежурил VII класс. Ребята часто опаздывали на линейку, полы натирали небрежно, ссорясь друг с другом из-за щеток и участков уборки, во время перемен придирались к малышам и «не замечали» порой серьезных нарушений со стороны старших ребят. И это было в самом начале учебного года, когда новый порядок дежурства еще приходилось вводить с трудом, с известным нажимом. «Пусть дежурит еще разок!» — решили учкомовцы.

Совсем по-другому обстояло дело с выпускным X классом, состоявшим почти полностью из комсомольцев, ребят развитых и в школе весьма авторитетных. Когда перед зимними каникулами был объявлен график дежурства на второе полугодие и этот класс оказался первым в списке, десятиклассники ворчали: «Пора бы уж обойтись в этом году без нас...». Однако на дежурство пришли, как всегда, вовремя. Только во время перемены они, нацепив красные повязки в виде бантов в петлицы кителей, лениво гуляли по коридорам с книжками в руках, рассуждая о вещах, явно недоступных пониманию окружающей «мелочи»... А на следующей перемене по школьному радио было зачитано решение учкома: «X класс от дежурства отстранить, передать дежурство третьему классу!» Это было похоже на взрыв бомбы:



зазнавшиеся «физики» и «лирики» явно не рассчитывали на столь оперативный и крутой поворот, но было поздно. Вся школа смеялась над ними, и единственное, что им оставалось делать, — это «сохранять хорошую мину при плохой игре».

Сравнение этих двух ситуаций позволяет сделать вывод, что наказания, осуществляемые путем ограничения тех или иных прав, в целом отвечают более высокой степени развития коллектива детей, нежели наказания, осуществляемые путем наложения дополнительных обязанностей.

И еще одно замечание. Деятельность ребенка, на стимулирование которой рассчитано то или иное наказание, организуется, конечно, проще с помощью наложения дополнительных обязанностей; зато если нам удалось стимулировать нужную в воспитательном отношении деятельность с помощью того или иного ограничения (лишения), которое выступает в данном случае как своеобразное требование-нарек, то эффект будет прочным и длительным. Например, в случае с дежурством X класса главное было не в самом наказании (лишении права дежурить), а в том, что некоторое время спустя этот класс все же добился права вновь быть назначенным на дежурство и без участия педагогов обеспечивал в школе безукоризненный порядок. Даже в мае, перед самыми экзаменами, комсомольцы этого класса вышли на воскресник по благоустройству микрорайона, хотя официально были освобождены от участия в этой работе.

Таким образом, чем более развит коллектив или отдельный воспитанник, тем символичнее может быть форма поощрения и наказания, осуществляемых с помощью регулирования прав и обязанностей. Вместе с тем растет значение элементов самостимуляции в соответствующих ситуациях. Сошлемся еще на один интересный пример подобного воздействия, приводившийся в свое время А. Г. Ковалевым и А. А. Бодалевым.

В школе стало известно, что девятиклассник Александр Г. живет дома как барчук. Его пытались пристыдить, но это успеха не дало. «Тогда классный руководитель посоветовал активистам отправиться домой к Александру и сделать по хозяйству все, о чем попросит его мать (классный руководитель с ней предварительно переговорил).



Когда комсомольцы пришли домой к Александру, он, узнав об их намерении, сказал: «Валяйте!» и разлегся на кушетке. Комсомольцы, однако, не смутились. Они принесли дров из сарая, затопили печь, подмели пол, сходили в булочную, почистили картошку. Когда, сделав всю необходимую работу, они уходили, мать Александра их громко благодарила.

На другой день после уроков комсомольцы снова собрались идти к Александру Г., но он сказал: «Не ходите, домой не пущу, без вас обойдусь». Затем выяснилось, что в этот и в последующие дни он сделал попытку взять часть забот матери на себя, а позже, после нескольких срывов, он стал ее внимательным помощником. По прошествии двух лет, когда Александр Г. стал офицером Советской Армии, он рассказывал нам о своих переживаниях в те дни: «Сначала со скрежетом зубным все делал, зол был как черт. А потом, не знаю как, согласился про себя, что был «свиньей» по отношению к матери и ребятам. Об этом я, конечно, никому не сказал, но стал стараться быть заботливым к матери и освободить ее от лишнего труда»<sup>242</sup>.

Своеобразие использованного в данной ситуации наказания заключается в том, что никто прямо и непосредственно не принуждал Александра выполнять свои обязанности по дому, напротив, он как бы освобождался от этих обязанностей и ему предоставлялась возможность, ничего не делая, потешаться над товарищами, трудившимися вместо него. Но именно это обстоятельство и пробудило в юноше внутренний стимул к изменению своего отношения к трудовым обязанностям в семье.

В определенных ситуациях одобрение, похвала, закрепляясь в официальном решении педагогов или детского коллектива, становятся поощрением. Обычно это находит выражение в объявлении благодарности, присуждении различного рода грамот, вымпелов, переходящих знамен. В свою очередь, и осуждение, официально выраженное в форме замечания, выговора, является одним из распространенных в практике воспитания наказаний.

Наказания с помощью морального осуждения, будучи правильно используемыми, могут иметь значение весьма эффективных мер воздействия. Неправы те педагоги,

<sup>242</sup> А. Г. Ковалев, А. А. Бодалев. Психология и педагогика самовоспитания, стр. 81—82.



которые видят в подобных наказаниях лишь «нудное морализирование», своего рода проявление педагогического бессилия<sup>243</sup>. Здесь дело не в самих наказаниях такого рода, а в том, как педагоги и коллектив умеют ими пользоваться. Действительно, в некоторых школах частенько еще наказания сводятся к такой привычной «процедуре».

Коля совершил нехороший поступок: соврал, ударил товарища, насорил в классе и т. п. Мальчика пристыдили, он поплакал, попросил прощения — и все довольны. Потом все это повторяется в разных вариациях эпное количество раз, и, наконец, Коля — уже почти Николай Иванович, ростом за метр восемьдесят, — лениво басит перед классом, подмигивая приятелям: «Простите, я больше не буду...»

А педагоги с растущим беспокойством замечают, что столь милое раньше их слуху «простите» теперь рвет душу нестерпимой фальшью и откровенным цинизмом. Здесь-то обычно и приходят к осознанию большой беды, имя которой безнаказанность. Но тогда нередко бывает уже поздно применять обычные меры педагогического воздействия.

Если сравнивать поощрения и наказания, осуществляемые с помощью моральных санкций, с поощрениями и наказаниями, осуществляемыми путем регулирования прав и обязанностей детей, то нетрудно заметить, что первые в большей мере рассчитаны на развитие элементов самостимуляции. Поэтому применение таких поощрений и наказаний целесообразно главным образом в развитии коллективе, обладающем определенными традициями и сильным общественным мнением, по отношению к таким воспитанникам, уровень сознательности которых достаточно высок, чтобы правильно реагировать на поощрение или наказание такого рода.

Поощрения и наказания, связанные с регулированием прав и обязанностей воспитанников, с использованием моральных санкций, сопровождаются определенными изменениями во взаимоотношениях между взрослыми и детьми, с одной стороны, и внутри детского коллектива — с другой. Особенно важно это обстоятельство в условиях воспитания в семье, где официальных отношений вообще нет и, следовательно, значительно меньше возможностей

<sup>243</sup> См.: И. Бошко. Методом терпения, «Комсомольская правда» от 27 января 1966 г.



для какой-либо регламентации мер педагогического воздействия, в частности поощрений и наказаний. В самом деле, трудно представить себе такую картину: за обеденным столом встает отец и говорит сидящему напротив восьмилетнему сыну: «Андрей Голубев, за систематические нарушения правил поведения во время обеда объявляю тебе замечание...»

О действенности наказания с помощью изменения взаимоотношений с ребенком в семье писала в «Исповеди матери» Е. И. Конради. «Когда мой мальчик совершает какой-нибудь из ряда выходящий проступок, — рассказывала она, — я объявляю ему, что «рассорилась» с ним. Ссора эта заключается в том, что я его игнорирую. Все необходимые попечения оказываются ему, как и обычно, — он получает свою обычную долю лакомств и других вещественных удовольствий: я очень дорожу тем, чтобы дать ему почувствовать свое неодобрение в чистом виде, не примешивая к нему развращающих и оподляющих обращений к корысти; но я не гляжу на него, не заговариваю с ним и отвечаю холодно и односложно на его вопросы»<sup>244</sup>.

В ситуациях такого рода суть наказания в том, что мы, взрослые, на определенное время изменяем свои взаимоотношения с ребенком: отчуждаем его от себя, отказываем в доверии, ограничиваем его свободу и т. д. Но чтобы он по-настоящему почувствовал и пережил это, нужно, чтобы до наказания между ним и взрослым существовали отношения подлинной близости и взаимоуважения, любви и доверия, признания детских прав и самостоятельности. И чтобы ребенок по-настоящему этим дорожил! Если же всего этого нет — что может дать наказание?

Вот пример конкретной ситуации подобного наказания в семье пятнадцатилетнего подростка, приводившийся его отцом.

— Жена однажды пожаловалась мне на грубость Сергея. Вообще я заметил, что сын как-то своеобразно пытается утвердить свою нарождающуюся взрослость и самостоятельность. Если моим требованиям он в целом подчинялся, но делал это с каким-то неуловимым оттенком снисхождения, как бы говоря: «Что с тебя возьмешь, ты ведь выполняешь свои отцовские обязанности...», то по

<sup>244</sup> Е. И. Конради. Сочинения в двух томах, т. I, стр. 169.



отношению к матери он порой допускал прямую грубость. Но можно ли только его в этом винить?

— Ты сама во многом виновата, — сказал я жене. — Твои внезапные переходы от крика к сюсюканью, твои жалобы, свидетельствующие о слабости характера, — все это вызывает у парня нездоровую реакцию. Попробуй реагировать на его очередное хамство так, будто это не твой сын, а, скажем, сослуживец или сосед по дому. И заранее наберись терпения: тебе будет нелегко выдерживать характер.

В тот же вечер за ужином я увидел «перемену декораций». Сергей сидел за столом не как обычно, рядом с матерью, а отдельно. Они не разговаривали. Время от времени сын отпускал насмешливые реплики вроде:

— Благодать-то... Тишина... Как на кладбище...

По выражению лица жены я видел, как натянут «педагогический канат». Однако ей удалось «выдержать характер». И через три-четыре дня положение изменилось. У жены был спокойный вид, в ее усмешке появилось что-то напоминающее сына. Сергей же дома стал себя чувствовать явно неуютно; я тоже говорил с ним лишь по делу. Еще через день, оставшись с ним вдвоем, я сказал:

— Не знаю, что у тебя с мамой произошло, и не хотел бы вмешиваться. Но мне кажется, что ты ее здорово обидел.

— Подумаешь — обидел...

— Я и хочу, чтобы ты подумал. Сам. И выводы для себя сделал.

На следующий день Сергей снова сидел за столом рядом с матерью. После этого еще были размолвки между ними, но в отношениях стало больше чуткой сдержанности.

Анализируя данную ситуацию, некоторые читатели вправе спросить: а можно ли считать действия матери в отношении подростка-сына наказанием? Действительно, не случайно приводимый выше пример из книги Е. И. Конради не вошел в главу, специально посвященную проблеме наказания. Но для Е. И. Конради было вполне естественным к наказаниям относить меры воздействия, так или иначе позорящие ребенка, унижающие его. В данном же случае наказание выступает не как чисто внешнее воздействие тормозящего характера, а как

Следует  
взаимос  
ского при  
та и масте  
наказания  
рассчитан  
тельно выбр  
себя такие  
коллектива  
которые при  
рактера и др  
Мы позна  
ными видам  
основные ф  
ской коррек  
Простейш  
ведением де  
правам и об  
наказаний я  
К примеру,  
ванно, вып  
пройденные  
оставшееся  
книгу. Вооб  
ке по внек  
сообразным  
ребят. «Сего  
сказал он,  
Подобно  
семье. Л. И  
исследовани  
с семейно-б  
родителей у  
ощрают св  
ле» 245. Хо  
кино, лака  
245 Л.  
иных в  
Б. Г. Ана  
стр. 119).  
11 Заказ 399



естественный внутренний момент воспитательного процесса.

Следует отметить, что, не будучи никак регламентированными, поощрения и наказания с помощью изменения взаимоотношений наиболее сложны для практического применения, требуют от воспитателя большого такта и мастерства. Вместе с тем эти поощрения и наказания являются стимулами, в наибольшей степени рассчитанными на способность воспитанника самостоятельно выбрать правильную линию поведения, найти для себя такие жизненные упражнения в необходимых для коллектива общественно полезных видах деятельности, которые привели бы к образованию требуемых черт характера и других качеств личности.

Мы познакомились, в порядке краткого обзора, с основными видами поощрений и наказаний. Рассмотрим теперь основные формы использования этих средств педагогической коррекции.

Простейшей логикой установления связи между поведением детей и подростков, их отношением к своим правам и обязанностям и использованием поощрений и наказаний является логика «естественных последствий». К примеру, пятиклассники на уроке работали организованно, выполнили самостоятельную работу, повторили пройденные правила. В качестве поощрения учитель в оставшееся до конца урока время читал им интересную книгу. Вообще-то эту книгу следовало бы читать на уроке по внеклассному чтению. Однако педагог счел целесообразным поощрить организованность и прилежание ребят. «Сегодня нам удалось сберечь несколько минут, — сказал он, — поэтому я до звонка вам почитаю».

Подобного рода поощрения часто используются и в семье. Л. И. Сергеев еще в начале 30-х годов отмечал в исследовании по проблеме связи педагогической оценки с семейно-бытовой средой учащихся, что «более половины родителей учащихся городских школ систематически поощряют своих детей за успехи, проявленные в школе»<sup>245</sup>. Хорошо учишься — получай подарок, деньги на кино, лакомства и т. п. — вот логика этих поощрений.

<sup>245</sup> Л. И. Сергеев. Изучение семейно-бытовой среды учащихся в связи с проблемой педагогической оценки (в кн. Б. Г. Ананьев. Психология педагогической оценки, Л., 1935, стр. 119).



Следует отметить, что поощрения такого рода могут приносить некоторый воспитательный эффект лишь при соблюдении ряда условий. Поощрение по логике «естественных последствий» не должно носить характера подкупа или обязательства. Еще Я. Корчак предостерегал воспитателей от опасности соскользнуть на такой путь в использовании поощрений: «Вот съешь котлетку, мама купит тебе книжечку. Не ходи гулять — на тебе за это шоколадку»<sup>246</sup>.

Чтение интересной книжки на уроке русского языка за счет «сэкономленного» времени тоже не должно превращаться в систему. Разумеется, дети были рады установлению такого порядка, когда они на каждом уроке постараются поскорее выполнить все, намеченное по плану, а в оставшееся время будут «слушать книжку». Более того, это «слушание» может быстро оттеснить в сознании ребят сам урок на второй план. Чтобы этого не произошло, как правило, учитель должен использовать каждую минуту сбереженного на уроке времени в целях обучения своему предмету и лишь в порядке исключения, в редких случаях, всегда несколько неожиданно для ребят порадовать их чтением, рассказом и т. п., не имеющим прямого отношения к учебной программе.

Наконец, важно иметь в виду и то, чем конкретно поощряются дети, подростки. Упомянувшееся исследование Л. С. Сергеева показало, что «формы поощрения, применяемые семьей, чрезвычайно разнообразны. Покупают билеты в театр, кино, дают деньги для приобретения любимых книг, вещей. Покупают лакомства, конфеты, пирожное, пудру, духи, краски, альбомы, музыкальные инструменты»<sup>247</sup>. Некоторые родители в порядке поощрения своих детей даже «освобождают на время от работы на кухне, от уборки помещения»<sup>248</sup>.

Ясно, что поощрение следует использовать для удовлетворения разумных потребностей детей, развития их склонностей и способностей в разнообразной творческой деятельности, а не в качестве «потачки», удовлетворения

<sup>246</sup> Я. Корчак. Избранные педагогические произведения, стр. 22.

<sup>247</sup> Л. И. Сергеев. Изучение семейно-бытовой среды учащихся в связи с проблемой педагогической оценки (в кн. Б. Г. Апаньев. Психология педагогической оценки, стр. 118).

<sup>248</sup> Там же.



любой вздорной прихоти. Освобождение ребенка от трудовых обязанностей в семье вообще едва ли может использоваться как форма поощрения. В каких-то исключительных обстоятельствах (экзамены, болезнь), разумеется, следует ограничивать труд детей по самообслуживанию (и не только в семье, но и в школе), однако поощрение здесь совершенно ни при чем.

При определенных условиях приносят пользу и наказания по логике «естественных последствий». Наказать, к примеру, детей, разбивших в классе стекло, тем, что заставить их заниматься в этом помещении, невзирая на минусовую температуру, было бы, возможно, и «логично», но по меньшей мере дико.

Применяя наказания, выражающиеся в том или ином ограничении, лишении по логике «естественных последствий», следует иметь в виду, во-первых, что нельзя лишать детей минимально необходимого для их нормального развития: еды, свежего воздуха, постельного белья и т. п. А. С. Макаренко не рекомендовал лишать даже сладкого. «Шоколад всем полагается, и ты получи, как бы ты ни был плох»<sup>249</sup>, — говорил он.

Во-вторых, оставление без кино и прочих удовольствий — это наиболее примитивная форма наказаний, применимая большей частью к младшим школьникам и на начальном этапе работы с детьми. И здесь едва ли оправдано лишать уже обещанного удовольствия, как это рекомендуют некоторые педагоги. И. И. Рыданова, к примеру, пишет о целесообразности использования в качестве наказания «отмены или отсрочки исполнения обещания»<sup>250</sup>. Но ведь подобную отмену или отсрочку ребенок почти всегда воспримет как несправедливую. Конечно, это очень сильное воздействие, но принесет ли оно в таком случае желаемый воспитательный результат? Думается, что отмена или отсрочка обещанного — это такая мера наказания, которая должна использоваться крайне редко, причем важно, чтобы наказанный ребенок был подведен к мысли о том, что это делается справедливо, чтобы подобное решение принималось с его участием и в наказании имел место момент «самонаказания».

<sup>249</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV, Изд-во АПН РСФСР, М., 1957, стр. 477.

<sup>250</sup> И. И. Рыданова. О поощрении и наказании детей в семье, стр. 47.



В первой главе уже говорилось о том, что попытки абсолютизировать логику «естественных последствий» в использовании поощрений и наказаний были подвергнуты обстоятельной критике передовыми русскими педагогами еще в прошлом веке. Однако и в наши дни, особенно в условиях воспитания в семье, встречаются порой поклонники неумеренного применения этой логики к воспитанию детей. Весьма многозначительной в связи с этим представляется нам новелла писателя Ф. Камова «Как вам угодно». Приведем отрывок из нее.

«Ребенок пришел с улицы и не вытер ноги.

— Раз ты такой плохой, — решил папа, — то мы тебе не купим золотых рыбок.

— А рыбки хорошие?

— Хорошие.

Ребенок подумал и сказал:

— Раз я такой плохой, купите мне плохих рыбок. А хорошим мальчикам пусть покупают хороших.

— Плохих рыб нет, — ответил папа.

— Как это нет? А щуки, а акулы? Купите мне акулу. Она плохая.

— Нет, — сказал папа. — Даже самая плохая акула слишком хороша для тебя.

Ребенок забыл постелить постель.

— Раз ты такой плохой, — решил папа, — то я не расскажу тебе сказку.

— Раз я такой плохой, расскажи мне плохую сказку.

— Плохих сказок нет, — ответил папа.

— Как это нет? А «остались от козлика рожки да ножки»? А «мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось»? Расскажи мне самую плохую сказку с самым плохим концом.

— Нет, — сказал папа, — даже самый плохой конец слишком хорош для тебя.

Так они и сосуществовали: ребенок все время ошибался, на то он и ребенок, а папа все время лишал его чего-то, на то он и папа.

К семи годам оказалось, что ребенок никогда не бывал в театре, в цирке, в кино, в зоопарке. Сказок ему не рассказывали, книжек не покупали, игрушек не дарили, шоколадом не кормили. У него не было лыж, не было коньков, не было санок, не было мяча. Друзей у него тоже не было. По той же причине...



Зато он без предупреждения вытирал ноги, без напоминания мыл руки, без замечаний стелил постель и без разговоров ложился спать.

Во всем остальном он был дурак дураком»<sup>251</sup>.

Таким образом, поощрения и наказания по логике «естественных последствий» — это простейшая форма использования средств педагогической коррекции. В тех немногочисленных случаях, когда связь между поведением ребенка, его отношением к своим обязанностям и той или иной мерой поощрения или наказания является действительно естественной, понятной ребенку, а справедливость самой меры очевидна, такие поощрения и наказания могут приносить воспитательный эффект. Логика «естественных последствий» может иметь место и в использовании традиционных мер поощрения и наказания. К примеру, в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского существовала традиция, которую коммунары образно формулировали следующим лозунгом: «Раз плюнешь — три дня моешь». Понятно, что те или иные меры поощрения и наказания, используемые по логике «естественных последствий», повторяясь и закрепляясь в опыте коллектива, становятся традиционными.

В методике поощрений и наказаний, осуществляемых по логике «естественных последствий», и традиционных поощрений и наказаний много общего. Вместе с тем необходимо отметить, что последние, особенно в условиях школьного коллектива, сложнее, требуют большего мастерства. Здесь прежде всего важна сама традиционность, т. е. узаконенность тех или иных конкретных мер поощрения и наказания в общественном мнении коллектива. Скажем, если ученик наследил на паркетном полу грязной обувью, он, как правило, безоговорочно выполнит указание учителя (и даже дежурного ученика) взять щетку и вымести грязь, натереть пол. Но если то же самое наказание налагается в форме наряда за проступок, не имеющий прямого отношения к испачканному полу (допустим, ученик опоздал на уроки по неуважительной причине), то нетрудно представить себе, как многие ребята начнут сопротивляться:

— А почему я должен здесь убирать? Это не я насолил!

<sup>251</sup> Феликс Камов. Как вам угодно, «Литературная Россия» от 5 августа 1966 г., стр. 24.



Это произойдет почти наверняка, если такого рода наказание (наряд) не является в данном коллективе традиционным. Но, разумеется, и в коллективе, где наряд — традиционное наказание, справедливость его применения обязательна.

Особенность традиционных мер поощрения и наказания в том, что они чаще, чем поощрения и наказания по логике «естественных последствий», становятся формой использования различных моральных санкций. К примеру, такие санкции, как объявление благодарности, вручение переходящего вымпела, знамени или же, напротив, выговор, — все это традиционные поощрения и наказания. С ними, следовательно, в большей степени связана возможность использования моментов самостимуляции. Последнее усиливается и тем, что между совершением поступков, за которые ребенок поощряется или наказывается, и использованием этих средств коррекции может быть значительный разрыв во времени. Если логика «естественных последствий» диктует необходимость применения поощрений и наказаний сразу же вслед за обусловившими их действиями ребенка, то при использовании традиционных поощрений и наказаний педагоги и детский коллектив выбирают такой момент, который будет способствовать получению наибольшего воспитательного эффекта. Таким образом, в целом эти поощрения и наказания, будучи более сложными, могут приносить более заметный воспитательный результат.

Момент экспромтности, неожиданного, острого решения может иметь место и при использовании поощрений и наказаний по логике «естественных последствий», и при применении традиционных мер. К примеру, в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского произошел однажды такой случай: коммунар Саша Качаев опоздал к завтраку и, не желая встретиться в дверях с Антоном Семеновичем, прыгнул в окно... Перед обедом был зачитан приказ, в котором Саше запрещалось входить в столовую через дверь, а разрешалось только в окно. Нетрудно представить себе, как покатывалась со смеху вся столовая, когда Саша вынужден был появляться в столовой столь неожиданным способом.

Здесь тоже имеет место логика «естественных последствий», но она нарочито доведена педагогом до абсурда (не хочешь пользоваться дверью — входи через окно),

...что бы  
...тний  
...эту  
...если это  
...нх  
...Дело  
...экспром  
...Будучи  
...определени  
...с помощью  
...однажды  
...или наказа  
...овторен.  
С. А. Кала  
действия, расс  
повторить те  
время А. С. М  
однажды, как  
ку хлеба, Кал  
ичный случай  
ного. Тогда  
кравшего кур  
ращей... 252. С  
рием и при  
краденную  
это наказание  
вал, ребята,  
спорили меж  
было отврат  
го, что в сво  
лониста, на  
Используй  
промтов дик  
когда надо  
вать на об  
сировать с  
незначител  
пциальное  
Однаж  
252 См.:  
«А. С. Ма  
стр. 181—1



в силу чего на первый план выступает неожиданный, экспромтный характер этой формы наказания.

Естественно возникает вопрос: стоит ли выделять специально эту форму использования поощрений и наказаний, если это лишь своего рода частный случай уже рассмотренных нами форм? Думается, что такие основания есть. Дело в том, что *поощрение и наказание в форме экспромта* всегда неповторимы, строго индивидуальны. Будучи использованными один лишь раз и принося определенный эффект, они не могут быть закреплены с помощью традиции. Практика не знает случаев, когда однажды удавшийся прием использования поощрения или наказания в форме экспромта был бы успешно повторен.

С. А. Калабалин, большой мастер экспромтного воздействия, рассказывал о том, как его попытки буквально повторить те или иные приемы, использовавшиеся в свое время А. С. Макаренко, приводили к неудачам. Думая однажды, как наказать воспитанника, укравшего буханку хлеба, Калабалин вспомнил, что давным-давно аналогичный случай имел место в колонии имени А. М. Горького. Тогда Антон Семенович заставил колониста, укравшего курицу, съесть ее перед строем голодных товарищей...<sup>252</sup> С. А. Калабалин решил повторить этот прием и приказал провинившемуся есть перед строем украденную буханку хлеба. Однако желаемого эффекта это наказание не принесло. Парень тупо, равнодушно жевал, ребята, глядя на него, посмеивались и тихонько спорили между собой, съест или не съест... Зрелище было отвратительным, не было в нем ничего трагического, что в свое время произвело переворот в сознании колониста, наказанного Макаренко, и его товарищей.

Использование поощрений и наказаний в форме экспромтов диктуется чаще всего такими обстоятельствами, когда надо в яркой, запоминающейся форме воздействовать на общественное мнение коллектива, чтобы зафиксировать сознание воспитанников на каком-то внешне незначительном факте, имеющем, тем не менее, принципиальное значение.

Однажды колхозная машина, доставлявшая по вече-

<sup>252</sup> См.: С. А. Калабалин. Самая решающая вещь (в сб. «А. С. Макаренко. К 75-летию со дня рождения. 1888—1963», стр. 181—183).



рам молоко в туристский лагерь 27-й московской школы (на реке Воре, близ села Богородское), не пришла: был сильный дождь, дорогу «развезло». Об этом как-то не вспомнили, и только почные дежурные, готовившие воду и дрова для кухни после дождя, под утро спохватились, что молока нет. На рассвете четверо ребят принесли за три километра тяжелый пятидесятилитровый бидон.

Никто и не узнал бы об этом, если бы вечером девочки из бригады, дежурившей по кухне, не попросили во время ужина слово для объявления. Их юмористический рассказ, с фантастическими подробностями, о доставке молока «вручную» по раскисшей от воды дороге и дело прерывался хохотом и аплодисментами. В завершение девочки вручили «героям» венки из ромашек и самодельные медали с надписью: «От благодарных молокососов». Казалось бы, здесь нет ничего, кроме дружеской шутки, но именно в подобных ситуациях в ребятах незаметно воспитывалось уважение к смекалке, инициативе, умению позаботиться о товарищах.

А вот еще пример из жизни туристского лагеря школы № 23 Москвы. Двое ребят дежурили по кухне. На их обязанности была доставка воды для мытья посуды. И вот вместо того, чтобы черпать воду с мостков причала (лагерь находился на берегу Пестовского водохранилища), они задезали с ведрами на двухметровую глубину и под благовидным предлогом «работы» самовольно купались... На вечернюю линейку лагерь поднялся на построение под проливным дождем. Ребята с нетерпением ждали сигнала, чтобы разбежаться по палаткам. И вдруг — приказ начальника лагеря:

— Дежурных второго отряда за самовольное купание назначаю до сигнала «спать» на мытье лодок!

Лагерь взорвался хохотом: мыть лодки вечером под проливным дождем — это «веселая» работенка!..

На первый взгляд может показаться, что в этом наказании есть что-то напоминающее издевательство. Но если учесть, что по уставу лагеря за самовольное купание предполагалось исключение, что вообще с водой, тем более на водохранилище с многометровой глубиной, шутки плохи, сами наказанные восприняли этот «наряд» как должное. Здесь важно было в яркой, запоминающейся форме показать всему лагерю, что самовольное купание, в какие бы «благовидные одежды» оно ни облекалось,

...отца — нянчить  
...родительских  
В первый же вечер  
Когда на другой день  
угрюмо заявил директор  
— Все равно уйдет  
Неожиданным для  
ки поясе, вынул из  
шпцы с брюк беглеца  
— Ну что ж, беги  
эту сцену ребят.  
Педагог описыва  
ку», экспромт. Име  
бстоятельство, что  
детдоме, не сбежал  
товеческого достоин  
Истинным должен  
ми добиваемся, по  
Заканчивая па  
лей классификации  
ний и наказаний  
тывающую полнот  
содержания и хар  
казания, использу  
§ 3. Хар  
Классифика  
ния, рассмотре  
условна и не  
возможностей  
Заказ 399



совершенно недопустимо. Трудность использования поощрений и наказаний в форме эксперимента именно в их нерегламентированности, неповторимой индивидуальности. Здесь в особенности важно помнить об этике педагогического воздействия, о необходимости уважать личность ребенка, его права.

Директор одного детского дома рассказывал как-то о таком случае. Привезли повенького воспитанника, которого недавно судили за воровство, однако заменили ему колонию детдомом. Семья мальчика крайне неблагополучная: отец — пьяница, мачеха занимается спекуляцией, старший брат осужден. Решением суда отец и мачеха лишены родительских прав.

В первый же вечер повенький убежал из детдома. Когда на другой день милиционер вновь привел его, он угрюмо заявил директору:

— Все равно убегу...

Неожиданным движением директор снял с мальчишки пояс, вынул из кармана ножницы и срезал все пуговицы с брюк беглеца.

— Ну что ж, беги, — сказал он под смех наблюдавших эту сцену ребят.

Педагог описывал этот факт как своего рода «находку», экспромт. Именно этому приему приписывал он то обстоятельство, что новенький действительно остался в детдоме, не сбежал. Однако победа ценой унижения человеческого достоинства не может быть признана чистой. Истинным должен быть не только результат, которого мы добиваемся, но и путь, ведущий к его достижению.

Заканчивая параграф, предлагаем вниманию читателей классификационную таблицу видов и форм поощрений и наказаний (см. стр. 170). Не претендуя на всеохватывающую полноту, данная таблица помогает при анализе содержания и характера позитивных мер поощрения и наказания, используемых в современной школе и семье.

### § 3. Характеристика основных мер поощрения и наказания детей

Классификация видов и форм поощрения и наказания, рассмотренная в предыдущем параграфе, во многом условна и не отражает всего богатства практических возможностей использования этих воспитательных



Классификационная таблица видов и форм поощрения и наказания

Виды Формы	Поощрения и наказания путем регулирования прав и обязанностей детей				Поощрения и наказания с помощью моральных санкций	
	поощрение путем предоставления дополнительных прав	наказание путем ограничения прав	поощрение путем поручения дополнительных обязанностей	наказание путем наложения дополнительных обязанностей	поощрение с помощью морального одобрения	наказание с помощью морального осуждения
Поощрения и наказания по логике «естественных последствий»*						
Традиционные поощрения и наказания						
Поощрения и наказания в форме экспромта						



средств. Назначение этой классификации — помочь разобраться в многообразии реальных жизненных ситуаций поощрения и наказания. Вместе с тем воспитателю необходимо иметь представление и о наиболее типичных конкретных мерах поощрения и наказания, используемых в воспитании детей и подростков. При этом необходимо иметь в виду, что та или иная мера связывается с поступком ребенка не непосредственно, как это имело место в старой школе, где действовала пресловутая «шкала», а лишь через анализ конкретной ситуации, с учетом всех отношений, составляющих данную ситуацию.

Рассмотрим вначале основные меры поощрения в воспитании детей. В числе наиболее употребительных мер индивидуального и коллективного поощрения следует назвать прежде всего *поручение почетных обязанностей*. В школе это может быть поручение обязанностей лаборанта, ассистента учителя, дежурного, пользующегося теми или иными правами. В некоторых школах в качестве поощрения за хорошее дежурство классы получают право дежурить без участия учителей, полностью самостоятельно. Такое доверие воспринимается весьма положительно и высоко ценится не только подростками, но и учащимися старших классов.

В средней школе № 6 г. Таганрога практикуется почетное поручение обязанностей ответственного дежурного.

Бригада ответственных дежурных комплектуется из учащихся VII—X классов в каждой смене на полугодие по рекомендации комитета ВЛКСМ и совета дружины. Ответственный дежурный контролирует работу дежурного по школе класса. Чтобы выполнение этого сложного поручения было реальным, дежурство не совпадает с той сменой, где учится дежурный. Два-три раза в полугодие такая нагрузка не оказывается чрезмерной. В дежурстве принимает участие только один учитель — классный руководитель дежурного класса. Проведение линеек в начале и конце дежурства, инструктаж и подведение итогов, осуществление текущего руководства и контроля в течение смены — все эти обязанности с успехом выполняет ответственный дежурный ученик. У ответственного дежурного — стол в вестибюле, неподалеку от кабинета директора, журнал, где оформляются записи по дежурству, расписание уроков. Он знает все, что касается ра-



боты школы во время доверенной ему смены, к нему обращаются родители и все, кто приходит в школу.

Характерно, что в качестве почетной обязанности назначение ответственным дежурным практикуется в этой школе на протяжении трех с лишним лет. Возможно, со временем обязанность ответственного дежурного по школе станет всеобщей для учащихся определенной группы классов и тем самым перестанет использоваться как поощрение. Но тогда появится новая форма почетного поручения, которая будет отражать возросшие нравственно-воспитательные возможности коллектива.

Почетные поручения в качестве меры поощрения широко используются и в семье. К примеру, мытье посуды после чая может поручаться ребенку пяти-восьми лет эпизодически, в виде поощрения. Со временем, став постоянным поручением, эта обязанность, естественно, теряет свою первоначальную «праздничность», однако на смену ей придут другие. В условиях современной семьи потребности в домашнем труде детей и подростков обычно весьма невелики: быт, особенно городской, стал благоустроенным. Поэтому родителям надо специально заботиться о том, чтобы изыскивать трудовые поручения для детей, делая это не столько из хозяйственных, сколько из педагогических соображений.

Мерой поощрения является и *предоставление дополнительных прав*. В качестве индивидуального поощрения это нередко связывается с *присвоением различных почетных званий*; пионера-инструктора, спортсмена-разрядника и т. п. В воднотуристских лагерях некоторых школ введено, например, почетное звание «матроса». «Матрос» в свободное время может, доложив дежурному по лагерю, взять лодку, покататься или половить рыбу, тогда как «юнги» получают подобные удовольствия лишь в организованном порядке, под наблюдением педагогов.

Необходимо иметь в виду, что предоставление дополнительных прав может приводить к противопоставлению отдельных ребят коллективу. Поэтому важно, чтобы подобное поощрение осуществлялось с учетом общественного мнения коллектива, было в значительной мере функцией коллектива. В семье же важно предостеречь родителей от преждевременного предоставления излишних «взрослых» прав. Если, к примеру, в Уставе школы записано, что все массовые мероприятия должны заканчи-



ваться не позднее 22 часов, то, вероятно, правильно поступают те родители, которые договариваются со своими детьми — учащимися IX—X (XI) классов, чтобы они после школьного вечера приходили домой не позднее 23 часов. Если же родители разрешают гулять хоть до утра, то едва ли такое «поощрение» может быть расценено как целесообразное в воспитательном отношении. С другой стороны, нельзя одобрить и тех родителей, которые требуют, чтобы сын-девятиклассник пришел домой с вечера к 21 часу: можно представить себе, в каком настроении этот юноша будет уходить из школы в разгар общего веселья.

Одна из наиболее распространенных мер поощрения — *присуждение почетного места в соревновании*. Это могут быть и места лучших классов, пионерских отрядов, комсомольских групп, и места спортивных команд, групп юных туристов, трудовых бригад и т. д. и т. п. Организуя соревнование, следует стремиться к тому, чтобы самые различные по своим личностным качествам дети и подростки могли проявить себя и добиться определенных успехов. При этом важно иметь в виду, что соревнование в школе ни в коем случае не должно копировать форм соревнования в коллективах взрослых. Здесь необходимо учитывать не только итоговые результаты деятельности детей и подростков, но и относительную успешность их продвижения к этим результатам, так как для нас наиболее важной является именно воспитательная сторона соревнования. Поэтому и присуждение почетных мест в соревновании школьников, поощрение тоже должно производиться с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, усилий, приложенных ими для достижения того или иного результата, а главное — организации детских коллективов на основе взаимной помощи, товарищеской взаимной выручки и учебы.

Присуждение почетных мест в соревновании сопровождается коллективными и индивидуальными наградами — премиями, подарками, почетными и похвальными грамотами и т. п. Материальные возможности школы для использования в качестве поощрений премий и подарков находятся в прямой зависимости от того, участвуют ли школьники в оплачиваемом труде. Там, где труд подростков и старшеклассников в учебно-производственных мастерских, на шефствующем предприятии, в ученической



бригаде колхоза или совхоза, на стройке и т. п. приносит школе реальные средства, расходуемые в основном на нужды внеклассной и внешкольной воспитательной работы, есть возможность для использования части этих средств и на поощрение школьников, осуществляемое в различных формах.

Премии и подарки должны быть рассчитаны на стимулирование полезных дел, формирование воспитательно ценных потребностей и интересов. Так, например, награждение лучшей туристской группы комплектом группового имущества для походов будет, естественно, способствовать еще более активному участию этих ребят в туристско-краеведческой работе. В лагере старшеклассников 27-й московской школы лучший ремонтный мастер девятиклассник Володя Кадушко<sup>253</sup> на торжестве, посвященном закрытию лагеря, был награжден комплектом инструментов. Такие подарки, как фотоаппараты, альбомы для коллекций и гербарные папки, наборы различных технических приспособлений, химических реактивов и т. п., способствующие разнообразной творческой внеурочной деятельности школьников, имеют безусловно положительное педагогическое значение.

В школах, располагающих сравнительно скромными материальными возможностями для премирования, обычно дарят ребятам книги, и это очень ценная традиция, ибо трудно найти больших книголюбов, чем школьники. Важно лишь иметь в виду, что и этим скромным памятным подарком может быть отмечен не только лучший по успеваемости ученик, но и активный участник художественной самодеятельности, старательная санитарка, диктор школьного радио и т. д., т. е. надо стремиться к тому, чтобы самые различные положительные проявления ребят отмечались поощрениями.

Особенно часто используются поощрения в виде подарков в семье. В интересном исследовании семейно-бытовой среды учащихся, проведенном в середине тридцатых годов, Л. И. Сергеев отмечал, что родители дарят детям самые разные подарки, вплоть до предметов роскоши и косметики. Естественно, что в наши дни, благодаря значительно возросшим материальным возможностям подавляющего большинства семей, подарков такого рода дарят еще больше.

<sup>253</sup> Фамилия изменена нами. — Прим. авт.



Стремление определенной категории родителей во что бы то ни стало делать своим детям дорогие подарки становится источником трудностей воспитания и в семье, и в школе. Избалованный дорогими подарками, ребенок начинает требовать новых и новых доказательств родительской любви. Кроме того, «если родители купили своему сыну или дочери — ученице восьмого класса на день рождения дорогие часы, — отмечал А. П. Кондратюк, — а в классе их ровесники часов не имеют, подарок вызовет нездоровые чувства в детском коллективе»<sup>254</sup>.

Смысл любого поощрения, в том числе и подарка, в конечном счете в том, чтобы помочь ребенку утвердиться в своей самостоятельности, в понимании прав и обязанностей человека в семье, его ответственности как члена семейного коллектива, товарища. Скажем, набор столярных инструментов, купленный мальчику ко дню рождения, воодушевляет его и его друзей мастерить во дворе стол для пинг-понга, скамейки в саду возле дома и т. п. Подарок должен как бы подкреплять хорошее отношение близких взрослых людей к ребенку, но ни в коем случае не быть способом «отделаться» от него с наименьшими затратами времени. «Ребенок намного меньше ценит подарки, чем мы думаем, — замечал еще Я. Корчак, — и неохотно принимает от людей несимпатичных. «Ишь, купил», — кипятится униженный»<sup>255</sup>.

Своеобразной формой присуждения почетных мест в соревновательно-творческой деятельности школьников являются различные *выставки лучших работ* детей и подростков: рисунков, сочинений, поделок разного рода (моделей, приборов, наглядных пособий и проч.). Будучи обычно связанными с традиционными олимпиадами, проводимыми ежегодно по ряду предметов школьной программы, или конкурсами, такие поощрения способствуют развитию творческих способностей и интересов учащихся.

В воспитательном отношении исключительно важно, чтобы на этих выставках, как и вообще в соревновании

<sup>254</sup> А. П. Кондратюк. Поощрения и наказания детей в семье (на укр. яз.), «Знание», Киев, 1964, стр. 23.

<sup>255</sup> См.: Я. Корчак. Избранные педагогические произведения, стр. 59.



ях, проводимых со школьниками, не было элементов так называемой «показухи», попыток выдавать изделия и работы взрослых людей, педагогов и родителей, за «творчество» самих детей. На уровне своих возможностей дети, при условии правильного руководства со стороны взрослых, могут вполне самостоятельно создавать произведения искусства и труда, имеющие и эстетическую, и материальную ценность. Главное же в том, что выставка, где показаны работы, созданные творческим трудом самих ребят, дает им возможность видеть свой рост, движение к совершенству, к подлинному мастерству и является настоящим образцом для каждого школьника, который хотел бы попробовать свои силы и в этом виде деятельности.

Распространенными формами поощрения в соревновательно-творческой деятельности являются разного рода *почетные грамоты и вымпелы*. Количество их, как и вообще поощрений в школе, не должно быть излишне большим: по одному вымпелу для каждой возрастной группы классов (младших, средних и старших) в различных видах деятельности, по две-три грамоты на каждом этапе подведения итогов соревнования в каждом разделе работы. Важно, чтобы вручение этих поощрений победителям соревнований производилось в торжественной обстановке: на линейке или сборе, в школьном зале и т. п. Следует позаботиться и о соответствующем хранении почетных наград коллективам-победителям. Вымпел, являющийся обычно переходящей наградой, должен передаваться всегда идеально чистым и выглаженным, грамоты же, получаемые классами, отрядами, группами, лучше всего хранить в альбоме-дневнике этого коллектива, где делаются соответствующие записи о поощрении, хранятся памятные фотографии, ведется хроника наиболее значительных событий коллективной жизни.

Пишущему эти строки однажды пришлось видеть, как группа семиклассников, в начале летних каникул готовивших свою классную комнату к ремонту, выметала вместе с мусором и обрывки почетных грамот, врученных этому коллективу за три года... Если в школе происходит подобный, на первый взгляд незначительный, факт, это свидетельствует, между прочим, о «девальвации» поощрений, о неумелом в педагогическом отношении их использовании.



Из поощрений, связанных с моральными санкциями, следует отметить прежде всего *благодарность* — коллективную и индивидуальную. В начальный период работы с коллективом благодарность может использоваться как мера поощрения, связанная с добросовестным выполнением тех или иных обязанностей: дежурных по школе, ответственных за подготовку какого-либо мероприятия и т. п. Однако в развитом коллективе благодарностью обычно отмечается проявление учащимися инициативы, самостоятельности, творческого отношения к порученной работе.

Благодарность отдельному ученику, объявленная органами комсомольской или пионерской организации, ученического самоуправления, классным руководителем, представителями администрации и общественных организаций, оформляется в виде *записи в дневнике*, а в отдельных случаях — в виде *выписки из приказа по школе*.

Воспитательное воздействие такой меры поощрения, как запись благодарности в дневнике, особенно если она делается от имени коллектива, товарищей, весьма велико. В младших классах благодарность может быть записана и за отдельный положительный поступок: хорошо подготовленное выступление в смотре самодеятельности, старательное выполнение обязанностей кострового в походе, помощь, оказанную товарищу в овладении трудным материалом урока, и т. п. В средних и старших классах запись благодарности в дневнике или в приказе по школе связывается с постоянным добросовестным и всегда активным отношением ученика к своим обязанностям, в какой бы деятельности это ни проявлялось: в учебной, трудовой, общественно-политической и любой иной.

В соответствии с новым Уставом школы значение поощрения приобретает и *оценка поведения учащихся* — «*примерное*», ибо она должна выставляться лишь тем школьникам, которые действительно своим поведением в школе, дома, на улице, везде, где бы они ни были, могут служить положительным примером для своих товарищей. Надо иметь в виду, что при существующем в большинстве школ реальном уровне дисциплины оценки поведения «*примерное*» заслуживает незначительная часть учащихся, поведение же основной массы школьников должно оцениваться как «*удовлетворительное*». При этом оценка «*удовлетворительное*» означает, что поведение ученика в



основном удовлетворяет предъявляемым к нему требованиям, и не должна поэтому считаться сниженной, связанной с использованием каких бы то ни было наказаний как в школе, так и в семье. Чрезвычайно важно подчеркнуть, что Устав школы предполагает участие комсомольского, пионерского, ученического актива, общественного мнения коллективов учащихся в решении вопроса об оценке поведения школьников, использовании поощрений и наказаний вообще. Кандидатуры учащихся, которым следует в четверти или в году выставить оценку поведения «примерное», следует непременно обсудить на классных собраниях, дав возможность открыто высказать мнения всех товарищей об этих ребятах.

Учащиеся любого класса, говорится в Уставе, имеющие по всем предметам годовые оценки «5» (или оценки «зачтено» по отдельным предметам, где не установлено пятибалльной шкалы), примерное поведение и активно участвующие в общественной жизни школы, награждаются *похвальными листами Министерства просвещения СССР*. Вручение похвальных листов проводится на торжественных актах, в присутствии всех школьников, с приглашением родителей, шефов, общественности. Решение педагогического совета школы о награждении учащихся похвальными листами принимается также с учетом мнения классных коллективов, комсомольской и пионерской организаций. При этом нельзя автоматически награждать похвальными листами школьников лишь по успеваемости и поведению, без учета мнения товарищей, общественной характеристики. Дело не только в самом факте успеваемости того или иного ученика на «5» по всем предметам, надо учитывать и его отношение к учению, прилежание, стремление научиться самому и научить товарищей.

Следует отметить награждение выпускников средней школы, достигших особых успехов по отдельным учебным предметам, *похвальной грамотой «За особые успехи в изучении отдельных предметов»*. В Уставе школы не случайно присуждение этой грамоты не обуславливается примерным поведением и активным участием в общественно полезном труде. Определенная категория учащихся, не отличающихся ни примерным поведением, ни активностью в общественной жизни, выделяется, тем не менее, яркими способностями и выдающимися успехами в изучении от-



дельных предметов. Было бы неправильно отказаться от поощрения этой их склонности, более того, умение педагогов объективно отметить способности такого ученика, помочь ему тем самым правильно выбрать свой жизненный путь может сыграть важную положительную роль во всей его дальнейшей судьбе.

Наконец, Уставом школы предусмотрено награждение особо отличившихся выпускников средней школы *золотой медалью «За отличные успехи в учении, труде и за примерное поведение»*. Эта высокая награда, являющаяся закономерным результатом отличной учебы, трудолюбия и высокой общественной активности, соединенной с сознательным отношением ко всем своим обязанностям, может быть присуждена лишь самым лучшим учащимся, оканчивающим школу, которые являются гордостью всего педагогического и ученического коллективов. Поэтому оправдана и традиция, существующая во многих школах, в соответствии с которой имена выпускников, окончивших школу с золотой медалью, заносятся на стенд почета.

Похвальные грамоты «За особые успехи в изучении отдельных предметов» вручаются обычно на торжественном акте по случаю выдачи выпускникам аттестатов о среднем образовании, а золотые медали — на вечере встречи с окончившими школу, когда медалисты уже могут рассказать будущим выпускникам о начале своего пути за школьным порогом.

Свои поощрения есть у пионерской и комсомольской организаций. Укажем лишь на некоторые из них: *фотографирование перед развернутым знаменем дружины, запись в книгу почета пионерской дружины, вручение пионерскому отряду или комсомольской группе переходящего красного знамени* и др. Педагогам, администрации школы, оказывающим комсомольской и пионерской организации методическую помощь, важно помнить о самостоятельности этих организаций в решении вопросов поощрения и наказания. Мнение о целесообразности того или иного поощрения не может быть навязано учителями совету дружины или комитету ВЛКСМ, тем более пикто, кроме этих органов самостоятельных организаций детей и подростков, не может принять решения об отмене того или иного поощрения.

Следует иметь в виду, что в качестве переходящих знамен могут учреждаться памятные знамена вышестоя-



щих комсомольских и пионерских органов (райкома ВЛКСМ, городского совета пионерской организации и т. п.), знамена комитетов ВЛКСМ шефствующих предприятий, колхозов, совхозов. В школе, пионерской и комсомольской организациях надо постепенно создавать традиции, которые делали бы эту награду наиболее почетной. Постепенное развитие стимулов поощрения от элементарных, связанных с получением какого-то удовольствия, до высокоправдивых, проявляющихся в понятиях чести и долга, является важной тенденцией.

Особое место занимают коллективные поощрения, связанные со сравнительно отдаленными во времени приятными событиями: подготовкой праздника, вечера, дальнего похода или экспедиции. Подготовка такого рода перспективных дел, в процессе которой подростки и старшеклассники имеют широкие возможности для проявления самостоятельности, активности, инициативы, приносит значительный воспитательный эффект. Отдельные слабо успевающие и недисциплинированные учащиеся под влиянием радостной атмосферы такой коллективной творческой работы, стремясь принять участие в общем деле, зачастую с помощью товарищей наверстывают упущенное в учебе, подтягивают дисциплину, всерьез работают для достижения общей цели.

В школах учащиеся нередко жалуются на скуку, на то, что мало проводится интересных вечеров, праздников, дальних походов, встреч с замечательными людьми. Но дело не в количестве таких мероприятий, а в том, чтобы они становились результатом большой разносторонней работы коллектива, детской самостоятельности в широком значении этого слова. Не частые развлечения, в процессе которых ребята выступают лишь как потребители, зрители, а такие коллективные творческие дела, организаторами которых становятся сами школьники, — вот наиболее эффективные в воспитательном отношении меры поощрения.

Характерной особенностью дел такого рода является то, что организующие их вместе с учащимися педагоги вступают со своими воспитанниками в наиболее тесные товарищеские отношения, в постоянное деловое и дружеское общение. И само общение в таком сплоченном коллективе, из которого выходят друзьями на долгие годы, порой на всю жизнь, воспринимается как высокая нравственная ценность, как радость, как своего рода поощрение. Ведь



использовал же в качестве поощрения А. С. Макаренко приглашение воспитанников на чашку чаю. И шли на этот чай, как на праздник.

И в наши дни немало педагогов, которые, встретившись со своими бывшими учениками, давным-давно уже ставшими взрослыми людьми, вспоминают вместе с ними вечер в школе с игрой в «ручейки» и в «яшу», чай, пахнувший еловыми ветками, где-нибудь у таежного костра, ту самую кашу, что сварена из остатков крупы шести сортов, вытряхнутой из рюкзаков, и переживают вновь и вновь эти минуты высокого неподдельного счастья. А дело здесь, разумеется, не в чае, не в каше, а в духовной близости общения, в той высокой дружбе, выше которой нет ничего в молодые годы.

В семье особенно важно это поощрение дружеским общением, установлением отношений истинного товарищества. Оно и в сказке, рассказанной малышу, и в совместной прогулке, и в откровенной беседе с подростком или юношей, без навязчивости и правоучительности, на равных. Разумеется, общение с ребенком, подростком в семье не есть нечто эпизодическое, но бывают минуты особой дружеской близости, взаимопонимания и откровенности, которые надолго остаются в душе и родителей, и детей как нечто очень важное.

Мы не ставим перед собой задачу дать исчерпывающий перечень коллективных и индивидуальных мер поощрения детей и подростков. Однако и те наиболее типичные меры поощрения, которые были охарактеризованы выше, чаще всего используются и в школе, и в семье неполно, недостаточно продуманно и, следовательно, неэффективно в педагогическом отношении. И задача заключается не в том, чтобы изобретать новые оригинальные меры поощрения (хотя в принципе это не исключено), а в том, чтобы имеющиеся в нашем распоряжении простые и доступные меры приносили реальную пользу в воспитании детей.

Обратимся к характеристике наиболее употребительных и оправданных мер наказания в школе и семье. В числе их следует прежде всего назвать официально действующие в школе меры наказания учащихся.

Наиболее распространенной мерой наказания является замечание учителя. Замечание должно быть обращено к конкретному нарушителю требований педагога, правил



для учащихся. Оно делается в вежливой, но категорической официальной форме и осуществляется обычно с помощью прямого непосредственного требования. Делая замечание, учитель обычно называет фамилию ученика, после чего выдерживает небольшую паузу, означающую, что ученик должен встать.

— Соколов!.. Вы сегодня крайне невнимательны. Мало того, что не слушаете ответы товарищей, но и другим мешаете. Делаю вам замечание. Садитесь.

Разумеется, форма замечания может быть и несколько иной, менее официальной, особенно в младших классах. Однако безлично-негативные замечания, которые порой делают некоторые учителя, повышая в раздражении голос и приходя в состояние крайней перевозности, приносят обычно больше вреда, чем пользы. Например:

«Выдержка из протокола педагогических требований учителя ... (7 класс).

1. Прекратите разговоры, закройте рты.

2. (Обращаясь к двум ученикам.) Опять играете на уроке?

3. (К ним же.) Убрать сейчас же!!!...

6. Опять без дневника, без тетради выходишь...

7. Разговоры!!!!...»<sup>256</sup>. Ясно, что замечания такого рода, выматывая первую систему учителя и учеников, не приносят желаемого результата, и дисциплина на таких уроках становится все хуже.

Замечание может носить характер общественного воздействия, объявляться собранием класса, пионерским сбором, комсомольской группой. Запись о таком замечании, сделанная в дневнике ученика, осуждение товарищей — все это превращает данную меру наказания в чувствительное корректирующее средство.

В отдельных случаях педагогом может быть использована такая мера, как *приказание ученику встать у парты*. Такое наказание целесообразно в младших и подростковых классах, по отношению к непоседливым, несобранным ученикам. Встав возле парты, находясь под пристальным взглядом учителя, привлекая к себе внимание всего класса, ученик невольно сосредоточивается, приобретает собранность. Убедившись, что до него дошел

<sup>256</sup> А. Ю. Гордиш. Формирование товарищеских отношений педагогов и воспитанников в школе, Изд-во ДППО, М., 1970, стр. 19—20.



смысл наказания, учителю следует незамедлительно посадить его на место. Ошибку совершают учителя, которые ставят ученика возле парты порой надолго, а иногда ухитряются, поставив в разных концах класса несколько таких провинившихся, держать их так до самого конца урока.

Не говоря уже о том, что для ребенка такое длительное стояние попросту вредно, утомляет его, наказание, превращаясь в своеобразное унижение, вызывает естественный протест. Улучая минутку, когда учитель не смотрит на него, такой возле парты стоящий ученик начинает развлекать окружающих, ища их поддержки и сочувствия. Обычно дело заканчивается тем, что учитель удаляет провинившегося из класса, а тот, чувствуя себя «героем», отправляется в коридор, провожаемый одобрительными усмешками товарищей.

Не случайно поэтому *удаление из класса* — одна из мер наказания, целесообразность использования которой вызывает среди учителей и родителей горячие споры. Едва ли правы те руководители школ и органов народного образования, которые порой, вопреки официально действующему положению, издают «приказы», запрещающие удаление учащихся из класса. Право удалить из класса у учителя есть, но пользоваться им надо чрезвычайно осторожно, помня, что это не столько мера наказания в отношении удаляемого ученика, сколько мера социальной защиты класса, урока, находящегося под реальной угрозой срыва. Удаление из класса возможно лишь в случае явного, открытого, демонстративного неподчинения ученика требованиям учителя, когда ученик ведет себя вызывающе, оскорбительно по отношению к учителю и своим товарищам, когда педагог чувствует, что ему обеспечена поддержка общественного мнения класса. К сожалению, надо признать, что в значительной части случаев, когда эта мера используется, ее применение не диктовалось такой жесткой необходимостью, а было вызвано раздражением учителя, его неумением предусмотреть конфликт, иногда — нетактичным обращением к ученику.

Учитель должен предвидеть опасность неподчинения ученика его приказанию удалиться из класса. Тогда может возникнуть конфликт наподобие того, который был описан в диссертации Х. Бектенова.



«Ученик С. пришел на урок в состоянии крайнего возбуждения (на перемене была драка). Он продолжает что-то говорить товарищу, бросает через весь класс записку на последнюю парту, затем что-то кричит ученику, сидящему в другом ряду.

Учитель: Выйди сейчас же из класса!

Ученик: Не выйду!

Учитель: Я тебя выведу!

Ученик: Не пойду! (Хватается руками за парту.)

Учитель: Сейчас же оставь парту и уйди!

Ученик стучит крышкой парты: потом вскакивает с места, бежит к последней парте, забивается в угол:

— Не пойду! Не пойду! Через окно выброшусь!.. Не смейте меня трогать!..»<sup>257</sup>.

Учитель своими действиями в этой ситуации все время, что называется, «подливает масло в огонь», провоцируя и без того находившегося в состоянии крайнего возбуждения ученика на дальнейший срыв, который и происходит незамедлительно.

Однако и в том случае, когда удаление из класса действительно необходимо и учитель сумел спокойно, но вместе с тем твердо и уверенно осуществить эту меру, ему необходимо иметь в виду, что наказание не завершено. Чтобы исчерпать конфликт, необходимо, в зависимости от конкретной ситуации, так или иначе завершить наказание уже после урока. Иногда педагог, находясь в состоянии раздражения, провожает удаляемого sacramентальной фразой: «Больше на мои уроки не приходи!..» Трудно сказать, какой из следующих «педагогических» маневров хуже: тот ли, когда учитель преспокойно ведет дальнейшие уроки, не обращая внимания на то, что наказанный действительно перестал посещать класс, или тот, когда он из урока в урок неумолимо показывает несчастному провинившемуся на дверь.

Весьма серьезная мера наказания — *выговор*. Смысл выговора — в моральном осуждении поступка ученика. Поэтому педагогическое действие данного наказания нельзя сводить лишь к формальному акту объявления выговора, к его записи в дневнике (хотя это и необходимо) или в приказе по школе. Если выговором завершается острое, принципиальное обсуждение поведения уче-

<sup>257</sup> Х. Бектенов. Поощрения и наказания в советской школе. Диссертация, Алма-Ата, стр. 150.



ника на совещании при директоре или педагогическом совете, с участием его товарищей, а иногда — обсуждение в комитете комсомола, классе, на совете пионерского отряда, эта мера наказания становится весьма сильной. Вот характерный пример из повести Б. Изюмского «Призвание».

Старшеклассник Захар Дружков пришел на комитет комсомола с твердым намерением отказаться от данного ему поручения (он был членом учкома). Самолюбивый и развитой юноша, Захар считал, что работа в учкоме для него неинтересна: ему по плечу что-нибудь поважнее, посерьезнее. Под напором прямых, принципиальных вопросов товарищей вся «шелуха» быстро слетает с Дружкова, он забывает, какие остроумные доводы придумывал, идя на комитет.

У ребят назревает решение вывести Дружкова из учкома и рекомендовать собранию избрать на его место другого ученика. Захар чувствует, что вместо героя, каким он сам себе казался, становится посмешищем, о нем говорят как о плохом общественнике, не справившемся с поручением... Дружков просит оставить его в учкоме. После короткого обсуждения ребята соглашаются, но записывают ему выговор за безответственность<sup>258</sup>.

Без активной поддержки общественного мнения коллектива эффект выговора равен нулю (а иногда может выражаться и отрицательной в педагогическом отношении величиной). Но и в том случае, когда такая поддержка есть, ограничиваться лишь фактом объявления выговора тоже нельзя. Вслед за выговором и вместе с ним непременно должно выдвигаться требование, перспективный момент которого включает в себя снятие наложенного взыскания. На практике же очень часто педагоги, объявив ученику выговор, вскоре забывают об этом, затем, не сняв ранее наложенного взыскания, объявляют новое, и выговор как мера наказания действительно теряет всякую действенность, так как не становится стимулом общественно полезной деятельности.

Для того чтобы у детей и подростков формировалось убеждение, что выговор — это очень серьезная мера наказания, ни в коем случае не следует объявлять выговор «для острастки», как порой, к сожалению, случается.

<sup>258</sup> См.: Б. Изюмский. Призвание, Ростовское-на-Дону кн. изд-во, Ростов, 1958, стр. 236—239.



Классная руководительница проводила экскурсию с шестиклассниками. На следующий день директор школы на линейке объявил выговор ученице этого класса, которая на экскурсии вела себя неорганизованно. Вскоре к классной руководительнице пришла встревоженная мать ученицы.

— Конечно, дочь вела себя во время экскурсии не-серьезно: не слушала экскурсовода, смеялась, отвлекала других. Но все же стоило ли сразу, не побеседовав ни с девочкой, ни со мной, использовать такую крутую меру наказания? — спросила она.

— Вы знаете, это был не настоящий выговор, — ответила учительница. — Просто я воспользовалась тем, что была линейка, и попросила директора зачитать выговор, хотя на самом деле никакого выговора вашей дочери не объявляли. Мы решили так сделать, чтобы все поняли, что на экскурсии надо вести себя серьезно, как на уроке... Только, пожалуйста, не говорите об этом Лене: ведь школа и семья должны быть едиными в своих требованиях к детям...

— Я никогда не лгу дочери и вам не советую в дальнейшем этого делать, — резонно ответила мать, заканчивая неприятный разговор.

Обсуждение отрицательного поступка ученика может и не завершаться выговором, а ограничиваться лишь объявлением ему устного замечания или оформлением дисциплинарной записи в дневник. Мы уже отмечали, что такая запись не должна отражать эмоциональной взвинченности учителя, а содержать лишь осуждение, выраженное в сдержанной, официальной форме. К примеру: «Классный руководитель и совет класса VII «В» объявляют замечание Вере Грачевой за неоднократные опоздания в школу без уважительной причины. Обращаем внимание родителей Веры на необходимость строго соблюдать режим дня. Классный руководитель (подпись). Староста класса (подпись)». Такая запись, не являясь, разумеется, строго обязательным образцом, содержит и точное указание на характер совершенного проступка, и меру наказания, и путь к исправлению поведения ученика. Записи же типа «Возмутительно ведет себя на всех уроках физики», «Родителям немедленно явиться в школу» и т. п. приводят обычно лишь к конфликту и в школе, и в семье.



Сниженной оценкой поведения, в соответствии с новым Уставом школы, является оценка «неудовлетворительное». Надо подчеркнуть, что выставление этой оценки не влечет за собой автоматически обсуждения вопроса об исключении ученика из школы, как это имело место раньше при выставлении по поведению оценки «2» (и даже «3»). Устав ориентирует на широкое привлечение комсомольского, пионерского, ученического актива к решению вопроса о снижении оценки по поведению. Понятно, что педагогически умелая организация общественного мнения коллектива учащихся значительно повышает эффективность оценки поведения.

Однако необходимо иметь в виду, что сами по себе сниженные оценки поведения, даже будучи поставленными справедливо, проблемы дисциплины в школе не решат. Каждый такой случай должен становиться предметом всестороннего обсуждения в коллективе учителей и учащихся, завершаться выработкой конкретной позитивной программы, рассчитанной на исправление поведения наказанных школьников.

Мы сомневаемся в целесообразности высказанных некоторыми учителями в ходе обсуждения Устава школы предложений о том, чтобы учащихся с оценкой поведения «неудовлетворительное» *переводили в параллельный класс или в другую школу*. Конечно, такая мера привлекает своей кажущейся простотой: перевести — и точка! Но в том-то и дело, что в воспитании вообще, в ситуациях поощрения и наказания в особенности, все обстоит очень непросто, требует тщательного и всестороннего продумывания. «Кавалерийские» решения подобных ситуаций редко бывают удачными.

В логике использования подобных мер наказания часто проглядывает правовой подход: от наказания к наказанию их карающая сила возрастает, постепенно подводя «нарушителя спокойствия» к исключению из школы. Не помог выговор — мы тебе снизим оценку поведения. Мало этого — в другой класс переведем, потом — в другую школу. Ну, а там... Конечный результат — исключение из школы — как бы проектируется заранее.

В действительности перевод в параллельный класс и тем более в другую школу оправдывает себя весьма редко, и делать это надо лишь в том случае, если есть достаточно обоснованная уверенность, что эти меры принесут



реальный воспитательный эффект. Вопрос о переводе в параллельный класс следует обсуждать на совещании педагогов, работающих в данной параллели, с участием активов всех классов, давая возможность ребятам аргументированно высказаться, почему они считают целесообразным просить об этой мере наказания. Надо ведь, чтобы и классный руководитель, и актив того класса, куда переводится ученик, согласились взять его, работать с ним, помочь ему исправиться. Надо, чтобы и сам наказанный понял справедливость и необходимость этой меры.

То же самое следует сказать и о переводе в другую школу. Бывают случаи, что директора двух-трех расположенных недалеко друг от друга школ заключают между собой что-то вроде негласного сепаратного «договора»: ты ко мне переведешь — я к тебе переведу, он к тебе, я — к нему и т. д. Подобный «волейбол» граничит с каким-то педагогическим, что ли, цинизмом. Гласное решение вопроса на совместном совещании администрации, учителей, общественных организаций, актива учащихся обеих школ — вот единственно возможный путь для педагогически целесообразного решения подобной ситуации.

Следует остановиться и на крайней мере наказания, допускаемой Уставом школы и другими официально действующими документами руководящих органов народного образования, — *исключении из школы*.

«В случаях систематического неподчинения учителям и руководителям школы, — говорится в Уставе, — и грубого нарушения дисциплины к учащимся может быть применено как крайняя мера наказания исключение из школы.

Решение об исключении учащегося из школы принимается педагогическим советом по согласованию с районной (городской) комиссией по делам несовершеннолетних, а также с учетом мнений пионерской и комсомольской организаций и ученического самоуправления. Выписка из решения об исключении из школы вместе с характеристикой, утвержденной педагогическим советом школы, представляются в районную (городскую) комиссию по делам несовершеннолетних для решения вопроса о направлении исключенного в другие учебно-воспитательные учреждения или о трудоустройстве его»<sup>259</sup>.

<sup>259</sup> «Устав средней общеобразовательной школы», «Педагогика», М., 1970, стр. 12—13.



Бывают случаи, когда исключение из школы связано с совершением малолетним или несовершеннолетним учеником уголовно наказуемого преступления. Здесь на первый план выступает правовая логика наказания, которое завершается направлением в специальный интернат, специальное училище профессионально-технического образования или трудовую воспитательную колонию для несовершеннолетних.

Однако в предусмотренных Уставом случаях, когда исключение из школы применяется к учащимся, систематически не подчиняющимся учителям, администрации, грубо нарушающим дисциплину, дело обстоит иначе.

В этих случаях решающее значение приобретает возраст учащихся, учет их индивидуальных особенностей, условий их жизни в семье.

Когда из школы исключают детей, которые, по сути дела, нигде, кроме нее, и не могут стать полноценными членами общества, то это не только антипедагогично, но антиобщественно. Поэтому-то Устав школы и предусматривает обязательное согласование вопроса об исключении из школы с комиссиями по делам несовершеннолетних. Вопрос об исключении не может решаться только с точки зрения узко понимаемых интересов школьного коллектива. Он должен решаться и с точки зрения интересов всего общества, и с точки зрения интересов каждой отдельной личности. Исключение из школы как педагогическая мера наказания применимо в основном лишь по отношению к учащимся старших классов, достигшим шестнадцатилетнего возраста. При этом целесообразность такой меры наказания определяется, как правило, наличием следующих ситуаций.

Во-первых, это такая ситуация, когда исключение из школы является мерой социальной защиты коллектива от крайне вредных антиобщественных влияний, с которыми в данных обстоятельствах коллектив не в состоянии справиться. Если коллектив недостаточно силен, чтобы переломить, перевоспитать старшеклассника, почти сформировавшегося человека, который сознательно, систематически разрушает порядок в школе, разлагает товарищей, демонстративно подрывает авторитет учителей и руководителей школы, такого ученика необходимо исключить, чтобы создать в школе условия для развития ростков здорового общественного мнения.



Во-вторых, это может быть такая ситуация, когда нанесено серьезное оскорбление чести и традициям коллектива, который не может этого простить, когда простить — значит перестать уважать свою школу, свой коллектив. О подобном случае рассказывал А. С. Макаренко в лекции «Дисциплина, режим, наказания и поощрения» (исключение из коммуны имени Ф. Э. Дзержинского коммунара Иванова) <sup>260</sup>.

Бывает такое и в наши дни. Деятиклассник одной из московских школ Станислав Корецкий <sup>261</sup> долго упрашивал учителей и товарищей, чтобы его во время зимних каникул взяли в поездку в Ленинград. В школу неоднократно обращались родители. Станислав обещал исправить свое поведение, улучшить учебу и действительно к концу полугодия несколько подтянулся. По ходатайству актива класса комитет комсомола разрешил ему участвовать в поездке. Однако на третий день по приезде в Ленинград Станислав во время экскурсии в Эрмитаж исчез. Обнаружили его лишь вечером в милиции: он был задержан в нетрезвом состоянии в районе порта, где пытался выменять на иностранные вещи фотоаппарат, украденный у товарища. Мнение всех педагогов и учащихся было единодушным: исключить! Однако вмешался отдел народного образования, и руководству школы, ее общественным организациям было нелегко отстоять свое решение. Следует заметить в связи с этим, что в тех случаях, когда исключение явно справедливо и необходимо, неправильно поступают отдельные руководители органов народного образования, председатели комиссий по делам несовершеннолетних, возвращая исключенного в школу и тем самым, по существу, перечеркивая право коллектива защищать себя, свои интересы и свою честь.

Наряду с предусмотренными официальными документами, в школах используются и такие педагогически целесообразные меры наказания, применение которых связано с традициями, особенностями конкретных коллективов. Используется, в частности, такая мера, как *поручение дополнительных трудовых обязанностей (наряд)*. Мы уже высказывали сомнения относительно пра-

<sup>260</sup> См.: А. С. Макаренко. Сочинения, т. V, стр. 141—144.

<sup>261</sup> Фамилия изменена нами. — Прим. авт.



вомерности утверждения, будто наказывать трудом ни при каких обстоятельствах нельзя. В ситуациях, где наряд налагается по логике естественных последствий (пасорил — будешь убирать, плохо дежурил — будешь дежурить еще раз и т. д.), в его целесообразности не сомневаются даже скептики. Однако в отдельных случаях поручение дополнительных трудовых обязанностей может и не связываться прямо и непосредственно с характером совершенного проступка.

Другой мерой наказания, также обуславливающей регулирование прав и обязанностей ученика, является *отстранение на какое-то время от работы, от участия в коллективном общественно полезном деле*. Использование этой меры целесообразно в том случае, если наказанный положительно отнесется к данной деятельности, дорожит возможностью участвовать в ней вместе со своими товарищами. Так, например, отстранение от участия в походе, в спортивных соревнованиях, в поездке с классом в колхоз, в туристский лагерь — все это, безусловно, весьма эффективные меры наказания, применимые в основном к подросткам и старшеклассникам. По отношению же к учащимся младших классов могут быть использованы и более примитивные лишения и ограничения: оставление без кино и т. п.

О наказаниях, налагаемых в форме поручения дополнительных обязанностей или, напротив, ограничения в правах, в дневнике ученика также делается соответствующая запись. Важно, чтобы наказания такого рода поддерживались общественным мнением коллектива, в развитии же коллективе и само их наложение может быть передано коллективу, его органам и уполномоченным.

Наказания типа различных ограничений могут использоваться и в семье. И. И. Рыданова рассказывает о случае, когда мать шестиклассника Лени узнала, что ее сын систематически утаивает деньги, получаемые на завтрак. «Теперь ты будешь каждый день отчитываться передо мной: что брал на завтрак в школьной столовой и сколько заплатил. Я тебе не могу доверять, как прежде», — говорит мальчику мать. Мелочный контроль матери обижает сына, но он чувствует его справедливость и подчиняется ему<sup>262</sup>. Это — весьма сильное наказание путем

<sup>262</sup> И. И. Рыданова. О поощрении и наказании детей в семье, стр. 48.



ограничения прав подростка, но истинный его эффект возможен лишь в том случае, если и сын чувствует, что матери неприятно проверять его по мелочам. Надо иметь в виду, что, наказывая ребенка, родители всегда в той или иной степени наказывают и себя.

Нельзя в качестве меры наказания лишать ребенка прогулки, еды, того, что необходимо ему для нормального развития.

Кроме того, следует вообще помнить, что наказания, связанные с теми или иными ограничениями, лишениями, приемлемы в основном лишь в отношении дошкольников и младших школьников.

В качестве наказания может быть использована и *отсрочка ожидаемого поощрения*. К примеру, можно на некоторое время отложить покупку какой-то вещи: велосипеда, фотоаппарата. Однако рекомендовать *отмену ранее данного обещания* как меру наказания едва ли можно. Ведь в наказании, как и в поощрении, чрезвычайно важна его справедливость. Поэтому трудно согласиться с И. И. Рыдановой, которая вначале верно утверждает, что надо свято выполнять данные детям обещания и не обещать никогда того, чего не сможешь выполнить<sup>263</sup>, а потом, словно забыв об этом, пишет, что можно наказывать, отменяя исполнение обещания ребенку<sup>264</sup>. Действительно, на практике с подобным наказанием приходится сталкиваться и в школе, и в семье, однако дети в любом случае воспримут его как проявление несправедливой меры. Здесь уже педагогическое воздействие невольно становится актом возмездия, кары.

В заключение коснемся еще одной сравнительно редко используемой меры наказания, в связи с которой, однако, в печати высказывались противоречивые мнения, — *бойкота*.

Можно ли рекомендовать бойкот для широкого использования в школе? Едва ли. Ведь это одна из острых форм классовой, политической борьбы. Механическое перенесение ее в школу, да еще в виде меры, отдаваемой «на откуп» учащимся, может повести лишь к появлению самых нелепых конфликтов.

<sup>263</sup> И. И. Рыданова. О поощрении и наказании детей в семье, стр. 23.

<sup>264</sup> Там же, стр. 47.



В одной из школ накануне Международного дня 8 Марта родители собрали деньги на подарки учителям. Классной руководительнице VIII класса подарок был вручен вместе... со списком учеников, которые не внесли положенной суммы. Ретивые «активисты» позаботились сообщить об этом и всем ребятам. И вот восьмиклассники объявили бойкот своим товарищам за то, что их родители «пожалели, подумаешь, по рублю на подарок учительнице»<sup>265</sup>.

Бойкот в школе возможен лишь в качестве исключительной меры наказания, используемой крайне редко, с очень тонким и точным учетом индивидуальных особенностей провинившегося. У педагогов должна быть достаточная уверенность в том, что наказанный сумеет перенести такое резкое, демонстративное отчуждение товарищей на протяжении достаточно длительного времени, ибо ответственность учителей в этом случае чрезвычайно велика, ее можно сравнить разве что с ответственностью хирурга, делающего сложную операцию.

В семье же использование подобной меры вообще невозможно, ибо потребовало бы нарушения нормальной семейной жизни, превратило бы ее в мучение не только для наказанного ребенка, но и для всех взрослых.

Заканчивая параграф, считаем нужным отметить, что мы не стремились охарактеризовать все возможные меры поощрения и наказания, а сосредоточили свое внимание лишь на наиболее типичных позитивных мерах, используемых в наши дни в условиях воспитания детей в школе и семье.

---

<sup>265</sup> Л. Лузина. Учителю на память. «Учительская газета» от 10 июня 1967 г.



## Заключение

Многие педагоги прошлого и наши современники, касавшиеся проблемы поощрения и наказания в воспитании детей, любили повторять крылатые слова К. Д. Ушинского: «Если мы до сих пор применяем поощрения и наказания, то это показывает несовершенство нашего искусства воспитания. Лучше, если воспитатель добьется того, что поощрения и наказания станут ненужными»<sup>236</sup>.

Выше мы обстоятельно рассмотрели причины появления такой точки зрения, отметили, что для своего времени она была во многом прогрессивной. Автор отдает себе отчет в том, что спор этот в конечном счете решит время. Бесспорно одно: в наши дни без этих средств в воспитании не обойтись, и задача заключается в том, чтобы их использование было, как минимум, элементарно грамотным в педагогическом отношении.

Овладевание же искусством применения поощрений и наказаний требует и от педагогов, и от родителей немалых усилий. «Наказание — очень трудная вещь; оно требует от воспитателя огромного такта и осторожности»<sup>267</sup>, — подчеркивал А. С. Макаренко. То же самое следует сказать и в отношении поощрения. Именно поэтому А. С. Макаренко советовал и учителям, и в особенности родителям использовать поощрения нечасто, а к наказаниям вообще не прибегать без особой на то необходимости.

Можно высказать предположение, что по мере совершенствования воспитательного процесса, роста педагогической квалификации учителей, их мастерства в школах все меньше будет случаев неумелого, порой противоречащего элементарным нормам этики и права, использования поощрений и наказаний. Напротив, все более станет использоваться поощрение и наказание как педагогическая коррекция, точно рассчитанное и тонко осуществленное воздействие учителя и общественного мнения коллектива. Однако само собой это не произойдет.

Совместные усилия научных работников различных областей знания, учителей, широкой общественности помогут позитивному разрешению тех немалых трудностей, которые школа и семья ныне испытывают в связи с проблемой поощрения и наказания в воспитании детей.

266 К. Д. Ушинский. Избранные сочинения, т. II, стр. 151.

<sup>267</sup> А. С. Макаренко. Сочинения, т. IV, стр. 371.

К. Маркс  
Ф. Энгельс  
К. Маркс  
Ф. Энгельс  
К. Маркс  
т. 2.  
К. Маркс  
ния, т. 3.  
Ф. Энгельс  
К. Маркс и Ф. Энгельс  
Ф. Энгельс  
Сочинения, т. 1.  
Ф. Энгельс  
мецкой философии  
Ф. Энгельс  
ния, т. 18.  
Ф. Энгельс  
ния, т. 20.  
В. И. Ленин  
«Семейство»  
В. И. Ленин  
чинений, т. 1.  
В. И. Ленин  
равие сочинений  
В. И. Ленин  
Полное собрание сочинений  
В. И. Ленин  
сочинений  
Л. И. Брежнев  
Коммунистическая партия  
«О развитии материалистического мировоззрения в вузах»  
разователей коммунистического сознания  
«Успехи естественных наук», М., 1970.  
Ф. Энгельс  
дия», М., 1955.  
М. Ленин  
свещеннослужителей  
С. И. Ленин  
свещеннослужителей  
Н. Ленин  
Изд-во АПИ Р



## Литература

К. Маркс. К критике гегелевской философии права. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 1.

К. Маркс. Дебаты по поводу закона о краже леса. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 1.

К. Маркс и Ф. Энгельс. Святое семейство. Сочинения, т. 2.

К. Маркс и Ф. Энгельс. Немецкая идеология. Сочинения, т. 3.

Ф. Энгельс. Положение Англии. Восемнадцатый век. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 1.

Ф. Энгельс. К жилищному вопросу. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 18.

Ф. Энгельс. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 21.

Ф. Энгельс. Об авторитете. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 18.

Ф. Энгельс. Анти-Дюринг. К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 20.

В. И. Ленин. Конспект книги Маркса и Энгельса «Святое семейство». Полное собрание сочинений, т. 29.

В. И. Ленин. Государство и революция. Полное собрание сочинений, т. 33.

В. И. Ленин. Как организовать соревнование? Полное собрание сочинений, т. 35.

В. И. Ленин. Детская болезнь «левизны» в коммунизме. Полное собрание сочинений, т. 41.

В. И. Ленин. Задачи союзов молодежи. Полное собрание сочинений, т. 41.

Л. И. Брежнев. Отчетный доклад ЦК КПСС XXIV съезду Коммунистической партии Советского Союза, Политиздат, М., 1971.

«О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». Постановление ЦК КПСС и Совета Министров от 10 ноября 1966 г. «Правда» от 19 ноября 1966 г.

«Устав средней общеобразовательной школы», «Педагогика», М., 1970.

Ф. Э. Дзержинский. Дневники и письма, «Молодая гвардия», М., 1956.

М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании, «Просвещение», М., 1968.

С. М. Киров. О народном просвещении и воспитании, «Просвещение», М., 1969.

Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, в 11 томах, Изд-во АПН РСФСР, М., 1960—1963.

А. В. Луначарский. О народном образовании, Изд-во АПН РСФСР, М., 1958.



А. С. Макаренко. Сочинения, в 7 томах. Изд. 2. Изд-во АПН РСФСР, М., 1957—1958.

С. Т. Шацкий. Педагогические сочинения, в 4 томах, «Просвещение», М., 1962—1965.

\* \* \*

Ю. П. Азаров. Чувство, техника, мастерство, «Знание», М., 1962.

Б. Г. Ананьев. Психология педагогической оценки, Изд-во Института мозга им. В. М. Бехтерева, Л., 1935.

Б. Г. Ананьев. Человек как предмет познания, Изд-во ЛГУ, 1969.

В. Г. Белпийский. Избранные педагогические произведения, Изд-во АПН РСФСР, М., 1948.

Х. Бектенов. Поощрения и наказания в советской школе. Диссертация, Алма-Ата, 1954.

А. С. Белкин. Проступки можно предупредить, Средне-Уральское кн. изд-во, Свердловск, 1967.

Г. Белых и Л. Пантелеев. Республика Шкид, «Детская литература», М., 1965.

П. П. Блонский. Избранные психологические произведения, «Просвещение», М., 1964.

Н. И. Болдырев (ред.). Организация и воспитание школьного ученического коллектива, Изд-во АПН РСФСР, М., 1959.

Н. И. Болдырев. Некоторые вопросы теории и практики нравственного воспитания школьников, «Знание», М., 1968.

Е. Л. Брюнелли. О воспитании сознательной дисциплины у учащихся, Изд-во Ленгоруно, Л., 1933.

Н. Ф. Бунаков. Избранные педагогические сочинения, Изд-во АПН РСФСР, М., 1953.

Б. Л. Вульфсон. Современная школа Франции, «Педагогика», М., 1970.

И. Ф. Гербарт. Главнейшие педагогические сочинения. Пер. с нем., М., 1906.

А. И. Герцен. Избранные педагогические высказывания, Изд-во АПН РСФСР, М., 1951.

В. Е. Гмурман. Дисциплина в школе, Изд-во АПН РСФСР, М., 1958.

В. Е. Гмурман. Поощрение и наказание в школе. «Знание», М., 1962.

А. Ю. Гордин. Нравственное воспитание школьников в труде, «Просвещение», М., 1967.

А. Ю. Гордин. Формирование товарищеских взаимоотношений педагога и воспитанников в школе. Изд-во ДППО АПН СССР, М., 1970.

Л. Гордин, В. Коротов, Б. Лихачев. Методика педагогического воздействия. Лекции по педагогике, «Просвещение», М., 1967.

А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1956.

Н. А. Добролюбов. Избранные педагогические произведения, Изд-во АПН РСФСР, М., 1952.

Н. М. Ершова. Охрана прав несовершеннолетних, «Юридическая литература», М., 1965.



- В. Закладная и О. Целикова. Если в семье есть дети, «Московский рабочий», М., 1961.
- П. Ф. Каптерев. О страхе и мужестве в первоначальном воспитании, Спб., 1901.
- Д. Каунтс. Теория воспитания в Америке. Пер. с англ., Госучпедгиз, М. — Л., 1931.
- А. Г. Ковалев. Психология личности, «Просвещение», М., 1965.
- И. Ф. Козлов. Единство воспитания и жизни детей, «Просвещение», М., 1964.
- И. Ф. Козлов и др. Методика воспитательного процесса. Лекции по педагогике, «Просвещение», М., 1969.
- Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1955.
- А. П. Кондратюк. Педагогическое стимулирование в процессе формирования поведения учащихся (на укр. яз.), «Радянська школа», Киев, 1963.
- Т. Е. Конникова. Организация коллектива учащихся в школе, Изд-во АНН РСФСР, М., 1957.
- Т. Е. Конникова и др. (ред.). Нравственное воспитание школьников в коллективе, Изд-во Ленинградского педагогического института имени А. И. Герцена, 1970.
- Е. И. Конради. Сочинения, в 2 томах, Спб., 1899—1900.
- Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931, Изд-во АПН РСФСР, М., 1961.
- В. М. Коротов. Самоуправление школьников, Учпедгиз, М., 1962.
- В. М. Коротов. Педагогическое требование, «Просвещение», М., 1966.
- Я. Корчак. Избранные педагогические произведения, «Просвещение», М., 1966.
- А. И. Кочетов. Самовоспитание подростков, Средне-Уральское кн. изд-во, Свердловск, 1967.
- А. П. Краковский. О подростках, «Педагогика», М., 1970.
- В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. Воспитание дисциплинированности у подростков, Учпедгиз, М., 1960.
- Л. Г. Кузнецова, Я. И. Шевченко. Гражданско-правовое положение несовершеннолетних, «Юридическая литература», М., 1968.
- Г. Ласк. Гражданское право США. Пер. с англ., Изд-во иностранной литературы, М., 1961.
- Н. Д. Левитов. О психических состояниях человека, «Просвещение», М., 1964.
- А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики, Изд-во АПН РСФСР, М., 1959.
- П. Ф. Лесгафт. Избранные педагогические произведения, Изд-во АПН РСФСР, М., 1951.
- Б. Т. Лихачев (ред.). Нравственное воспитание школьников, Северо-Западное кн. изд-во, Вологда, 1967.
- Б. Ф. Ломов. Человек и техника. Очерки инженерной психологии. Изд. 2, «Советское радио», М., 1966.
- Н. Е. Магарик. О мерах поощрения и взыскания в школе, Учпедгиз, М. — Л., 1939.



- Н. С. Маленя. Возмещение вреда при повреждении здоровья несовершеннолетних, Госюриздат, М., 1962.
- З. А. Малькова. Современная школа США, «Педагогика», М., 1971.
- А. Н. Мальцев. Основания педагогики, Спб., 1895.
- И. Б. Марциновский. Английские паблик-скулз (привилегированные школы интернатного типа), «Фан», Ташкент, 1966.
- И. С. Марьенко (ред.). Нравственное воспитание школьников, «Просвещение», М., 1969.
- П. Мендусс. От дрессировки к воспитанию. Пер. с франц., «Школа и жизнь», Пг., 1918.
- Э. И. Моносзон. Воспитание сознательной дисциплины учащихся, Изд-во АПН РСФСР, М. — Л., 1947.
- Л. Жюлло де ла Морандьер. Гражданское право Франции. Пер. с франц., Изд-во иностранной литературы, М., 1958.
- В. Н. Мустафаев. Воспитание сознательной дисциплины у школьников, «Просвещение», М., 1964.
- В. Н. Мясницев. Личность и неврозы, Изд-во ЛГУ, 1966.
- Э. Ш. Натанзон. Приемы педагогического воздействия на учащихся, «Карта Молдовеняскэ», Кишинев, 1965.
- Б. И. Наумов. Поощрение и наказание в семье, «Знание», М., 1962.
- Л. И. Новикова (ред.). Трудовое воспитание учащихся 5—8 классов, «Просвещение», М., 1967.
- М. А. Олесницкий. Полный курс педагогики. Изд. 2, Киев, 1895.
- Л. Ф. Островская. Надо ли наказывать детей?, «Просвещение», М., 1967.
- А. Н. Острогорский. Педагогические экскурсии в область литературы, М., 1897.
- И. А. Печерникова. Воспитание послушания и трудолюбия у детей в семье, «Просвещение», М., 1965.
- А. П. Пинкевич. Педагогика. Изд. 6, т. 1, «Работник просвещения», М., 1930.
- Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения, Изд-во АПН РСФСР, М., 1953.
- М. М. Пистрак. Насущные задачи современной школы, «Работник просвещения», М., 1925.
- Ю. П. Попов. Искусство воспитывать, «Знание», М., 1968.
- К. Д. Радина. Мотивы детских школьных проступков и меры педагогического воздействия. Диссертация, Л., 1947.
- Л. Е. Раскин. Воспитание дисциплинированности, Учпедгиз, М. — Л., 1946.
- П. Г. Редкин. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1958.
- С. М. Ривес и Н. М. Шульман. Опыт коммунистического воспитания. Изд. 2, Госиздат, М., 1924.
- С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, Учпедгиз, М., 1940.
- О. И. Рута. Беседы о нравственном воспитании детей. Красноярское кн. изд-во, 1962.



И. И. Рыданова. О поощрении и наказании детей в семье, «Народная асвета», Минск, 1970.

И. Ф. Свядковский. Записки воспитателя, Изд-во АПН РСФСР, М., 1959.

Г. М. Свердлов. Охрана интересов детей в советском семейном и гражданском праве, Изд-во АПН СССР, М., 1955.

Л. С. Славина. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным учащимся, Изд-во АПН РСФСР, М., 1958.

В. Д. Сиповский. К вопросу о школьной дисциплине, Спб., 1891.

В. Н. Сорока-Росинский. Школа имени Достоевского. В кн.: Л. Кабо. Жил на свете учитель... «Знание», М., 1970.

Г. Спенсер. Воспитание умственное, нравственное, физическое, Спб., 1889.

В. В. Струбинский. Меры поощрения и наказания и методика их применения в нравственном воспитании учащихся. Диссертация, Симферополь, 1961.

Д. Н. Узнадзе. Психологические исследования, «Наука», М., 1966.

Д. Б. Уотсон. Психологический уход за ребенком. Изд. 2, Пер. с англ., Госучпедгиз, М., 1930.

К. Д. Ушинский. Избранные сочинения в 2 томах, Изд-во АПН РСФСР, М., 1952—1953.

В. И. Фармаковский. Методика школьной дисциплины. Изд. 5, Одесса, 1913.

Ф. Фёрстер. Школа и характер. М., 1910.

З. Фрейд. По ту сторону теории удовольствия. Пер. с нем., М., 1925.

М. Б. Ценципер. А дети растут... «Московский рабочий», М., 1970.

Д. Я. Шелухин. Поощрения и наказания как средства воспитания в советской школе (на укр. яз.). Диссертация, Киев, 1955.

I. Berg. Zur Theorie der Strafe in der sozialistischen Schule, Berlin, 1961.

F. W. Foersfer. Strafe und Erziehung, München, 1913.

S. and E. Gluck. Unraveling Juvenile Delinquency. 3-rd. printing, Cambridge, Massachusetts, Published for the Commonwealth Fund by Harvard Univ. Press, 1957.

I. Hofmann. Die Strafen in der Volksschule, Langensalza, 1908.



## Оглавление

Предисловие . . . . .	3
<i>Глава I.</i>	
К истории вопроса . . . . .	5
§ 1. Поощрение и наказание в воззрениях буржуазных педагогов . . . . .	—
§ 2. Проблема поощрения и наказания в истории советской педагогической мысли . . . . .	27
<i>Глава II.</i>	
Теоретические основы методики поощрения и наказания . . . . .	53
§ 1. Характерные черты методики поощрения и наказания . . . . .	54
§ 2. Этическое содержание поощрения и наказания детей . . . . .	81
§ 3. Учет правовых норм при использовании поощрений и наказаний . . . . .	98
<i>Глава III.</i>	
Поощрения и наказания как средства педагогической коррекции . . . . .	121
§ 1. Психолого-педагогический анализ ситуаций поощрения и наказания . . . . .	—
§ 2. Виды и формы поощрения и наказания . . . . .	149
§ 3. Характеристика основных мер поощрения и наказания детей . . . . .	169
Заключение . . . . .	194
Литература . . . . .	195

*Гордин Лев Юльевич*

ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Редактор *Е. Г. Антонова*

Обложка художника *В. Пантелеева*

Технический редактор *О. Н. Семина*

Корректоры *В. С. Антонова и В. Н. Рейбекель*

Сдано в набор 28/I 1971 г.      Подписано к печати 1/VII 1971 г.      Типограф.  
бум. № 2    84×108<sup>1</sup>/<sub>32</sub>    Печ. л. 6,25 (10,5)    Уч.-изд. л. 10,99    Тираж 50000 экз.  
АК08510      (Пл. 1971 г. № 1)      Заказ 399.      Цена 54 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Комитета по печати при Совете Министров СССР, Москва, Г-117, Погодинская ул., 8.

Типография № 2 Росглавополиграфпрома, г. Рыбинск, ул. Чкалова, 8.



Описание

.....	1
.....	2
.....	3
.....	4
.....	5
.....	6
.....	7
.....	8
.....	9
.....	10
.....	11
.....	12
.....	13
.....	14
.....	15
.....	16
.....	17
.....	18
.....	19
.....	20
.....	21
.....	22
.....	23
.....	24
.....	25
.....	26
.....	27
.....	28
.....	29
.....	30
.....	31
.....	32
.....	33
.....	34
.....	35
.....	36
.....	37
.....	38
.....	39
.....	40
.....	41
.....	42
.....	43
.....	44
.....	45
.....	46
.....	47
.....	48
.....	49
.....	50
.....	51
.....	52
.....	53
.....	54
.....	55
.....	56
.....	57
.....	58
.....	59
.....	60
.....	61
.....	62
.....	63
.....	64
.....	65
.....	66
.....	67
.....	68
.....	69
.....	70
.....	71
.....	72
.....	73
.....	74
.....	75
.....	76
.....	77
.....	78
.....	79
.....	80
.....	81
.....	82
.....	83
.....	84
.....	85
.....	86
.....	87
.....	88
.....	89
.....	90
.....	91
.....	92
.....	93
.....	94
.....	95
.....	96
.....	97
.....	98
.....	99
.....	100

1971 г. Тираж 500 экз.  
 Цена 34 коп  
 Издательство «Колос»  
 ул. Чкалова, 8



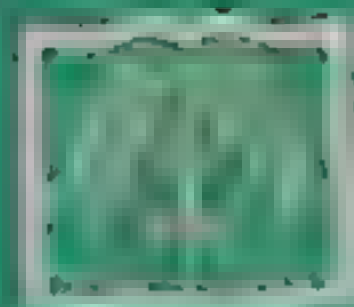








54 коп.





THE  
MUSEUM

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY

OF  
THE  
CITY















TOP DONATE:  
TM - 354 959 40 RUB

865



МАЙСКАЯ ПОЛОСОЧКА

10%

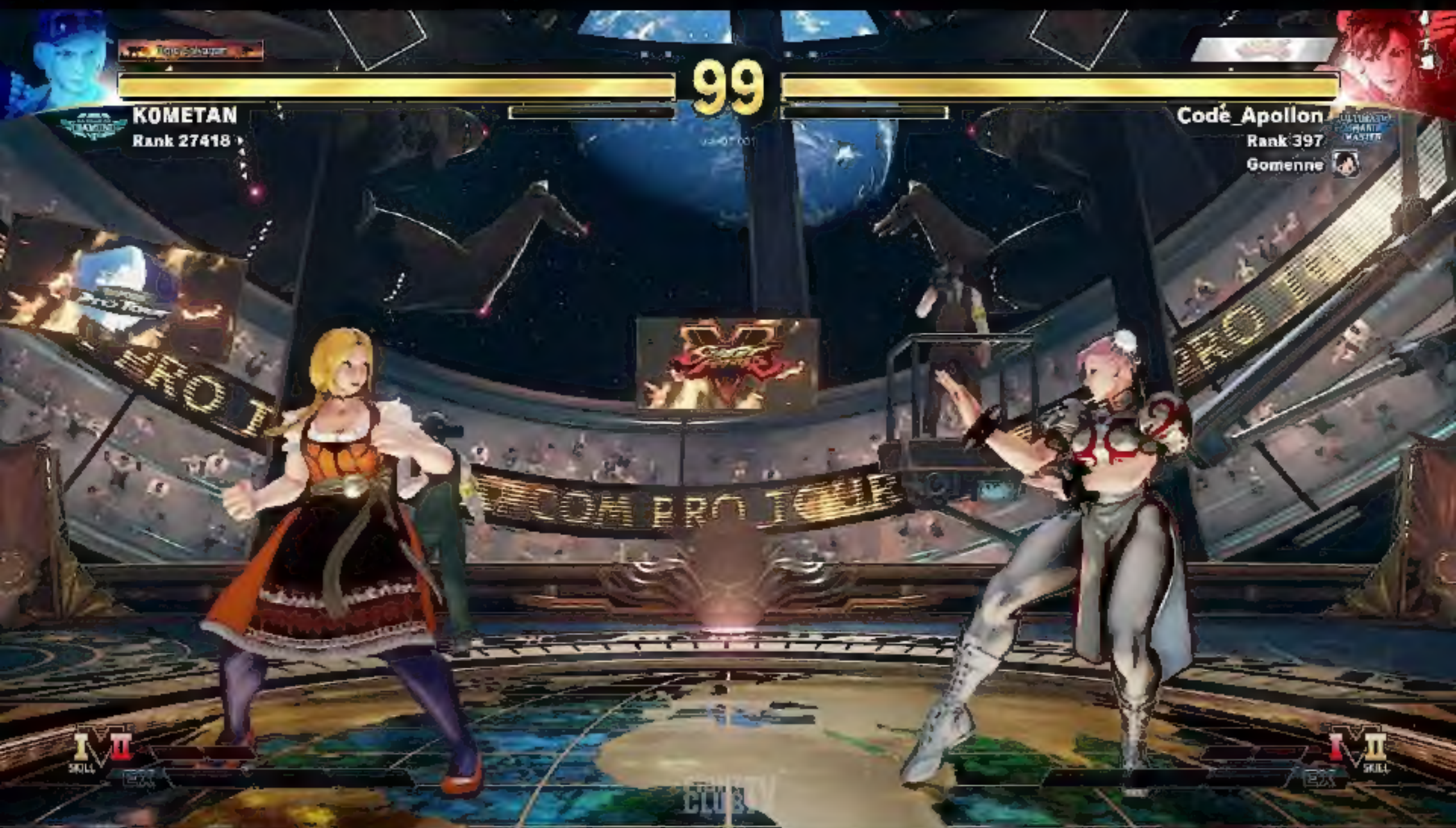
#прохождение #silenthill1obzor #прохождением/фм

SILENT HILL 1 Полное Прохождение на Русском и Обзор | САЙЛЕНТ ХИЛЛ

Прохождение | SILENT HILL ФИНАЛ

Интересные сообщения







**ВСЕГДА  
не верьте  
тому что  
кажется,  
верьте  
ТОЛЬКО  
доказательствам.**



PIC•COLLAGE

**Чарльз Диккенс. «Большие надежды» 1861 г.**